

TÁRSADALOM- TUDOMÁNY

RSADALOMTUDOMÁNY TÁRSADALOMTUDOMÁNY TÁRSADALOMTUDOMÁNY TÁRS
SADALOMTUDOMÁNY TÁRSADALOMTUDOMÁNY TÁRSADALOMTUDOMÁNY TÁRS

A magyar felsőoktatás

A felsőoktatás főbb modelljei és azok módosulásai a 20. század második felében — a felsőoktatás tömegessé válása — a modellek egymáshoz való közeledése és átalakulása — a 90-es évtized fejleményei — új kihívások az ezredfordulón • A felsőoktatás finanszírozásának jellemzői — a tömegesedés és a ráfordítások — a finanszírozás átalakulása — közvetett és közvetlen finanszírozás — a hazai tendenciákról • A magyar felsőoktatás évszázadai — a kezdetektől 1948-ig — az első egyetemalapítási kísérletek a középkori Magyarországon — az új típusú magyar felsőoktatás megteremtésének felekezeti kísérletei — az első tartósan bizonyult magyar egyetemalapítás — az állami felsőoktatás-politika kezdetei a 18. század második felében — a századforduló utáni fejlemények — változások az első világháború után, majd a 30-as években — a magyar felsőoktatás a világháború éveiben — a felsőoktatás demokratizálása 1945 és 1948 között • A magyar felsőoktatás az államszocialista korszakban és a rendszerváltozás után • A magyar felsőoktatás minőségéről — miért fontos a minőség? — a tömegfelsőoktatás minőségi jellemzői — jövőbeli kilátások • Negyedik fejezet? — a felsőoktatás expanziója — átalakuló felnőttképzés — a felsőoktatás és a felnőttképzés egybeszerveződése

49

INFO-Társadalomtudomány

49. szám (2000. október)

**Kiadja az Országgyűlési Könyvtár
az MTA Szociológiai Kutatóintézet és az MTA VITA Alapítvány közreműködésével**

Szerkesztőbizottság:

Ambrus János, Enyedi György (elnök), Erős Ferenc, Gombár Csaba, Haraszi Pálné, Hegedűs B. András, Madarász Aladár, Pálné Kovács Ilona, Soltész István, Tamási Péter (felelős szerkesztő), Tóth Pál Péter

A szerkesztésben közreműködött: Polyánszky-Tamási Zoltán

A szerkesztőség címe:

1051 Budapest, Nádor u. 7.
Telefon/fax: 266-30-32

INFO-Társadalomtudomány című folyóiratunk indításával az volt a célunk, hogy tömören és olvasmányos formában megírt cikkekkal gyorsan informáljuk a társadalomirányításban részt vevő döntéshozókat az új társadalomtudományi kutatási eredményekről és a társadalomtudósokat foglalkoztató aktuális témákról. Folyóiratunk nyilvánossá válásával lehetőség nyílt arra, hogy a magyar társadalom iránt érdeklődő olvasók szélesebb köre is hozzáférhessen az egy-egy aktuális témát többoldalúan megközelítő tematikus számokhoz. Mivel kiadványunk igen szűk terjedelmet szab meg egy-egy témára, a kutatók kénytelenek álláspontjukat tézisszerűen kifejteni. Az általános tájékozódást azonban szeretnénk megkönnyíteni a cikkek után közölt statisztikai táblázatokkal és válogatott bibliográfiával.

Tematikus számainkkal fel kívánjuk hívni a figyelmet néhány fontos területre, amelyekkel eddig – úgy tűnik – nem a kutatási eredmények ismeretében foglalkoztak. Szeretnénk kiadványunkkal a kiemelt témákban tudományos háttéranyagot nyújtani és ezáltal is hozzájárulni ahhoz, hogy a társadalomtudományi kutatások eredményei és a társadalmi gyakorlat közelebb kerüljenek egymáshoz.

A kifejtett elképzelések a szerzők egyéni tudományos felfogását tükrözik.

A szerkesztőség

Folyóiratunk a tárgyévre, valamint az azt követőre előfizethető, illetve egyes számai visszamenőleg is megvásárolhatók az Országgyűlési Könyvtárban Kollár Tibornénál, telefon: 441-46-60 vagy 269-04-17.

Tartalom

A magyar felsőoktatás <i>Enyedi György – Tamási Péter</i>	3
A felsőoktatás főbb modelljei és azok módosulásai a huszadik század második felében <i>Hrubos Ildikó</i>	7
A felsőoktatás finanszírozásának jellemzői <i>Polónyi István</i>	15
A magyar felsőoktatás évszázadai – a kezdetektől 1948-ig <i>Szögi László</i>	25
A magyar felsőoktatás az államszocialista korszakban és a rendszerváltozás után <i>Ladányi Andor</i>	43
A magyar felsőoktatás minőségéről <i>Setényi János</i>	53
Negyedik fokozat? <i>Kozma Tamás</i>	61
Statisztikai táblázatok	75
Válogatott bibliográfia	91

A magyar felsőoktatás

A magyar felsőoktatás kezdetei egybeesnek a Közép-Európa fejlett térségeiben bekövetkezett egyetemalapításokkal (1348: Prága, 1364: Krakkó, 1365: Bécs, 1367: Pécs), ám a pécsi, majd a budai egyetem csak rövid ideig maradt fenn, míg a többiek mind a mai napig folyamatosan működnek. Az első tartósan bizonyult magyar egyetemalapítás 1635-ben történt Nagyszombaton; ez a jezsuita egyetem költözött át Budára 1777-ben. Szögi László tanulmánya (25–42. old.) jól érzékelteti egyetemeink fordulatossorsát a kezdetektől a 20. század közepéig.

Folyóiratunk e száma elsősorban egyetemeink jelenével foglalkozik. A magyar felsőoktatásban a huszadik század végén bekövetkezett változások néhány évtizedes késést mutatnak a fejlett országokéhoz képest, ahol a hallgatói létszám gyors növekedése már a 60-as évektől volt tapasztalható. Ez annak ellenére igaz, hogy az 50-es és a 60-as években Magyarországon még gyorsabb volt a felsőoktatásban részt vevő hallgatók számának gyarapodása, mint a fejlett országokban. A 70-es évektől kezdve azonban Magyarország lemaradt e tekintetben. A fejlett országokban robbanásszerű expanzió volt tapasztalható és a 20. század végére a felsőoktatás tömegessé vált: a megfelelő korosztály körülbelül 50%-a vett részt felsőoktatásban (az Egyesült Államokban, Japánban és Kanadában 50% feletti ez az érték). Jól jellemzi a növekedést az Egyesült Államok példája, ahol száz év alatt 238 000-ről 12 millióra emelkedett a hallgatói létszám. A felsőoktatás nagymérvű expanziója számottevő mértékben járult hozzá a munkanélküliség csökkenéséhez.

A fejlett világban három fő felsőoktatási modellt különböztethetünk meg: a britet, a kontinentális európai és az amerikai. Külön szokták még említeni a japánt, amely ötvözi a három főbb modell tulajdonságait. Az egyes modellek elsősorban intézményi, irányítási és finanszírozási rendszerükben térnek el egymástól. A bekövetkezett expanzió eredményeképpen az egyes modellek közelítenek egymáshoz, miközben csökkent a felsőoktatás elit jellege. (A fejlett országokban található főbb modellekkel és folyamatokkal kapcsolatban lásd Hrubos Ildikó tanulmányát, 7–13. old.)

Az expanzióval nem tartott lépést a finanszírozás. Az 1980-as évek végéig – a jóléti államok fellejlendülési időszakában – jelentősen növekedett az állami támogatás, s meghaladta a tanulólétszám növekedésének arányát. Ezt követően, bár a ráfordítások folyamatosan növekedtek, mégis elmaradtak a létszámnövekedéstől, s így az egy hallgatóra jutó támogatások összege folyamatosan csökkenni kezdett függetlenül attól, hogy milyen finanszírozási rendszert alkalmazott az adott ország: közvetlen, vagyis intézményfinanszírozást, vagy közvetett, azaz hallgatói támoga-

tást (ennek okairól és a különböző finanszírozási rendszerekről lásd Polónyi István tanulmányát, 15–24. old.).

A magyar felsőoktatásban a 90-es évektől egy újabb, megkésett expanzióról beszélhetünk. A 90-es években egyébként is mélyreható változásokon ment át a magyar felsőoktatás – s e változások még nem fejeződtek be. Az átalakulások eredményeképpen sok tekintetben néhány éven belül elérhetjük az EU-tagállamok középmezőnyének szintjét (az utóbbi 50 év fejleményeivel kapcsolatban lásd Ladányi Andor írását, 43–51. old.). Az átalakulás gyorsasága és az évtized nagy részében meglévő kedvezőtlen pénzügyi feltételek természetesen számos új feszültséget okoztak, amelyek közül talán a legsúlyosabb, hogy sok felsőoktatási intézmény a csőd szélére került. Az elmúlt tíz év főbb változásai a következők voltak:

1. *A hallgatói létszám közel háromszorosára nőtt.* A 80-as években hazánkban a népességhez viszonyítva feltűnően kevesen tanultak a felsőoktatásban, ez a hátrány mára megszűnőben van. A bővülés nemzetközi összehasonlításban is számottevő volt, hazánkban pedig ez volt a legnagyobb expanzió időszaka: felülmulta a korábbi két nagy kibővülés (az 1950-es és az 1960-as évek eleji) mértékét.

A bővülés és a költségterítéses rendszer bevezetése természetesen növelte a gyengébb képességű hallgatók bekerülését a felsőoktatási intézményekbe, ezért erősödött a lemorzsolódás: egyes területeken eléri a 40–50%-ot. Az egyetemre járók többsége értelmiségi, vezető állású és vállalkozó szülők gyermeke. Hiány keletkezett egyetemi oktatókban, amit súlyosbított az alacsony jövedelmek miatti pályaelhagyás. Számos intézmény engedett az egyetemi tanárokkal szembeni minőségi követelményekből, s ezekben az intézményekben az oktatás jelentős színvonal-csökkenése következett be. Legalábbis a hallgatók visszajelzései erre utalnak, másra pedig nem szorítkozhatunk, mert jelenleg nincs olyan minőségi mutatókon alapuló értékelési eljárás, amely rendszerszinten hasonlítani össze a felsőoktatási intézmények működését. Pedig ilyen értékelésre a fejlesztési politikák megalapozásához és a minőségi oktatást kereső hallgatók tájékoztatásához egyaránt szükség lenne. A tömegesedés tehát felhígulással is járt, ezért igen fontos szemponttá vált a minőségbiztosítás (lásd ezzel kapcsolatban Setényi János cikkét, 53–59. old.).

2. *Intézményhálózati és szervezeti változások.* A rendszerváltozás után az intézményhálózat szétaprózódása a magán- és az egyházi egyetemek illetve főiskolák megjelenésével tovább folytatódott. Az állami intézmények nagyobb, korszerűbb és ésszerűbben szervezhető egységekbe integrálására csak 2000. január 1-től került sor. Ez jó esélyt ad szakmai és szervezeti szempontból hatékonyabb egyetemek működtetésére; ugyanakkor egyes „kierőszakolt” egyesítések nem kecsegtetnek sok sikerrel. E folyamat még csak a kezdetén tart. A helyi lobbyknak azonban néhol sikerült furcsa kari szerkezetű, kicsi városi egyetemeket kiharcolni.

Az egyetemek oktatási palettája is kibővült az ún. post-secondary („alegyetemi”), a posztgraduális és a doktori képzéssel.

3. *A kutatási tevékenység és a nemzetközi kapcsolatok jelentősen bővültek.* A magyar egyetemek több nemzetközi csereprogramnak lettek részesei, a hallgatók jelentős része tölt hosszabb tanulmányi időt külföldi egyetemeken. Új kutatási

műhelyekként jöttek létre a sok helyütt még nem megfelelően működő doktori iskolák, amelyek a rendkívül szükséges fiatal utánpótlás biztosítására hivatottak.

4. *A felsőoktatás új rendszerének jogi kereteit* az 1993. évi felsőoktatási törvény, majd annak 1996. évi módosítása teremtette meg. Ennek jellemző sajátosságai a következők: az egyetemi autonómia biztosítása, a közigazgatási jellegű minisztériumi irányítás megszüntetése, országos felsőoktatási testületek létrehozása. A felsőoktatási törvény gyakori – eddig már húsz alkalommal történt – módosítása arra utal, hogy egy új, stabilabb jogi szabályozás igencsak indokolt lenne, annál is inkább, mert bár a felsőoktatási törvény biztosítja a felsőoktatási intézmények autonómiáját és önkormányzati jogait, a végrehajtási rendeletek egy része minisztériumi recentralizációs törekvésekre és túlszabályozottságra utal.

*

Feltehető, hogy a felsőoktatás a fejlett országokhoz hasonlóan hazánkban is rövidesen tömegessé válik. Ez valamennyi szintjére érvényes, természetesen a főiskolai képzésre inkább, mint a doktori iskolákra. Kozma Tamás tanulmánya (61–74. old.) azt vizsgálja, hogy mi lesz ezután. Befejeződik-e ezzel az oktatás expanziója – hiszen a felsőfok után nincs felsőbb fok!? Szerinte a felnőttoktatás új szerepe jelenti a következő fokozatot. A felnőttoktatás már régen nem a fiataalkori mulasztások pótlására, hanem a tudás állandó bővítésére, megújítására szolgál. Feltételezi, hogy a sokféle, élethosszig tartó tanulási forma – melyet a tudásalapú gazdaság általánossá válása és gyors változásai nélkülözhetetlenné tesznek – egy-egy rendszerbe szerveződik, megnyújtja és kiegészíti a formális, intézményrendszerű oktatást.

Ilyenkor persze az jut az ember eszébe, hogy vajon a költségvetés bírja-e majd a bővülésből következő költségnövekedést? Az eddigi tapasztalat azonban azt mutatja, hogy a bővülés költségigényessége relatíve csökkenő: változik a felsőoktatás finanszírozási jellege, a növekvő arányú posztgraduális képzés kevésbé terheli a költségvetést, a költséges műszaki és orvosi képzés csak kisebb mértékben bővül és így tovább.

Hazánknak esélye van arra, hogy integrálódjon a tudásalapú európai gazdaságba. A tudásalapú gazdaság érvénytelenítheti több korábbi hátrányunkat, amilyen például a nyersanyagszegénység, a kicsi belső piac, vagy a távolság az Atlanti Óceántól. A tudásalapú gazdaságban csak a tömeges tudás számíthat sikerre, nem elég néhány kiváló elme. Ezért túlzás nélkül állítható, hogy felsőoktatásunk átalakulása, közeljövőben bekövetkező fejlődése Magyarország jövőpályája szempontjából perdöntő.

Enyedi György – Tamási Péter



A felsőoktatás főbb modelljei és azok módosulásai a huszadik század második felében

Hrubos Ildikó

A felsőoktatás-kutatásról

A felsőoktatás kutatása viszonylag új érdeklődési területe a társadalomkutatásnak. Az oktatással foglalkozó kutatások hagyományosan elsősorban a közoktatás problémáival foglalkoztak. Az 1960-as évektől a fejlett országokban végbemenő gyors hallgatói létszámnövekedés és annak szerteágazó hatásai új helyzetet teremtettek, a felsőoktatás a társadalmi, politikai és tudományos érdeklődés középpontjába került. Kialakult egy új, interdiszciplináris kutatási terület, amelyen belül történészek, közgazdászok, szociológusok, jogászok, politológusok, a közigazgatás szakértői, a szervezéstudomány képviselői és tudományfilozófusok egyaránt foglalkoznak a felsőoktatás aktuális problémáival, azok eredetével, társadalmi tartalmával és a megoldási módokkal. Mivel a tömegessé válás mindenhol nagyon hasonló kérdéseket vetett fel, a kutatások szinte azonnal nemzetközi jelleget öltöttek, megindultak az összehasonlító vizsgálatok, elemzések. Az 1980-as évekre létrejött egy olyan fogalmi rendszer és módszertan, amely már lehetővé teszi a rendszerszerű vizsgálatokat, a korábbi, főleg egyedi jellegű, személyes élményeken alapuló, egy-egy problémakört kiemelő leíró munkák meghaladását.

A főbb modellek

A felsőoktatással kapcsolatos társadalmi jelenségek megértését, a nemzetközi összehasonlításokat megkönnyíti, ha a történelmileg kialakult és lényeges különbségeket hordozó modellekből indulunk ki. E modellek eltérő intézményrendszerekkel jellemezhetők, különbözőképpen fogalmazódik meg bennük a felsőoktatás társadalmi szerepe, küldetése, különbözően alakul az irányítás és a finanszírozás rendszere, a tanári kar és a hallgatók pozíciója. A szakirodalom három alapmodellt és egy további speciális modellt tekint irányadónak.

A *brit modell* – a középkori európai egyetem eszméinek őrzője – a 18. században élte fénykorát, de hatása azóta is érvényesül nemcsak Nagy-Britanniában, hanem a brit koronához hű egykori gyarmatokon, a fejlett országok közül Ausztráliában, Kanadában és Új-Zélandon is. Az eredeti modell fő jellemzője az akadémiai közösség meghatározó szerepe, a tradíciók tisztelete, a két nagy egyetem (Oxford és Cambridge) mintaadó, döntő befolyása. Teljesen idegen tőle az állami beavatkozás és a piaci verseny gondolata. Az egyetemek korporatív szervezetek, amelyeket egyházi vagy világi magánszemélyek, testületek, területi közösségek alapí-

tottak, alapítanak. Bár a huszadik század eleje óta már kapnak költségvetési támogatást is a működésükhöz, a támogatás elosztását kormányzattól független, vitatathatlan tekintélyű akadémiai testület végzi. Az oktatás erősen elit jellegű mind koncepciójában, mind gyakorlati megvalósításában (tutori rendszer, személyes tanár–hallgató kapcsolat, kiscsoportos forma).

A *kontinentális európai modell* a 19. század legnagyobb hatású modellje, amely világszerte alapvetően befolyásolta a modern egyetemi rendszerek kialakítását. Fő vonása, hogy az államnak meghatározó szerep jut a finanszírozásban és a tartalmi kontrollban egyaránt. E mögött az a megfontolás áll, hogy az egyetemek döntő szerepet játszanak a tudományok fejlesztésében, az állami hivatalnokok magas szintű képzésében. A modellnek két változata alakult ki. Az egyik a német (humboldti) modell, amelynek főszereplője az állam által rendkívül szigorú követelményeknek megfelelően kinevezett, nagy társadalmi megbecsülést élvező szaktudós, a professzor. Az egyetem itt a szellemi szabadság megtestesítője, a tudomány temploma. A másik Európában ismert modell az ún. „napóleoni”. Ebben az állami kontroll kiterjed az egyetem működésének minden lényeges pontjára (a misszió meghatározására, a professzori kinevezésekre, a tantervekre, a vizsgáztatásra). A fő feladat a tanárképzés és az egyre terebélyesedő állami bürokrácia szakemberigényének kielégítése.

A 20. század legsikeresebb, legdinamikusabb modellje az *amerikai modell*. Alapvető eleme a verseny, amely a potenciális hallgatókért és kutatási támogatásokért folyik. Az egyetem feladata a társadalmi–gazdasági szempontból hasznos ismeretek átadása és gyakorlati relevanciával bíró kutatások végzése. A közvetlen állami beavatkozás és felelősségvállalás idegen tőle, az egyetemeket magánszemélyek vagy közösségek alapítják, a fenntartás a tandíjakból és más bevételekből történik. Az üzleti világ és a kormányzat kutatási megrendelése fontos szerepet játszanak a finanszírozásban. A főhatalom az egyes intézmények vezető testületeinek a kezében van, akik a tulajdonost, a helyi társadalmat képviselik és általában nem egyetemi polgárok. Ők döntenek a stratégiai kérdésekről, a költségvetésről, a kinevezésekről. Mivel a modell filozófiájának megfelelően az egyetemek gazdálkodó szervezetekként működnek, jelentős szerep és hatalom jut az egyes intézmények szakirányítási apparátusának is, a tanári kar mint testület hatalma pedig viszonylag szerény.

Speciálisnak tekinthető a *japán modell*, amelynek sajátossága, hogy ötvözi a három alapmodell vonásait. (Ezért nem tekintik teljesen önálló modellnek. Mindazonáltal figyelemre méltó, mert lehet, hogy a 21. század egyik mintaadó modelljét tisztelhetjük benne.) A brit modellből átvette az akadémiai világ magas társadalmi megbecsülését és kollektív tekintélyét, a tradíciók tiszteletét. Jól kivehető a kontinentális európai modell hatása abban, hogy az egyetemeknek döntő szerepet szántak a modernizációs folyamatban, a nagy egyetemek és az állami bürokrácia között igen szoros kapcsolat alakult ki. Ennek megfelelően a kiemelt egyetemeket a kormányzatok nagyvonalúan finanszírozzák. Mindemellett igen erős az amerikai modell hatása is: a magánszektor súlya rendkívül nagy az oktatásban, jellemző az üzleti világgal való szoros kooperáció és az egész rendszert átható erős verseny.

A felsőoktatás tömegessé válása – a modellek egymáshoz való közeledése és átalakulása

A második világháború után, főleg az 1960-as évekkel kezdődően a felsőoktatás hallgatói létszáma gyors növekedésnek indult és ez a növekedés – bár változó ütemben – napjainkban is tart. A felsőoktatás kilépett ún. elit szakaszából és három–négy évtized alatt tömegessé vált. A szakirodalom a részvételi arányok alapján fogalmazza meg a szakaszhatárokat. Amennyiben a tipikus korcsoportba tartozók (általában a 18–22 évesek) legfeljebb 10%-a vesz részt a felsőoktatásban, elit szakaszról beszélhetünk (a második világháború előtt mindenütt ez volt a helyzet). A 10–35% közötti arány a tömegessé válás felé való átmenet szakaszát jellemzi, és 35% feletti részvétel mellett nevezhető tömegesnek a felsőoktatás.

Az expanziót a felsőoktatás kiemelt költségvetési támogatása tette lehetővé, a hallgatói létszámnövekedést jelentős beruházások kísérték. Sor került új egyetemek alapítására, a meglévők bővítésére és az infrastruktúra fejlesztésére is. Mindezt a 60–70-es évek gazdasági prosperitása tette lehetővé, valamint az a szemlélet, hogy a felsőoktatás a gazdasági növekedés motorja, és a demokratikus társadalom alapját tájékoztató, magasan képzett polgárok kell hogy képezzék. A második világháború után született nagy létszámú korcsoportok ekkor értek 18–20 éves korba, ami önmagában is fokozta a társadalmi nyomást a felsőoktatás kapuinak szélesebbre nyitására.

A gyors mennyiségi növekedés tehát komoly tartalmi következményekkel is járt, megváltozott a felsőoktatás társadalmi–gazdasági szerepe. Heterogénebbé vált a hallgatók köre, azon társadalmi rétegek, csoportok is megjelentek, amelyek korábban nem tudtak belépni a felsőoktatásba (kevésbé kvalifikált szülők gyermekei, alacsonyabb jövedelmű családból származók, hátrányos helyzetű etnikai csoportok tagjai). A nők tömeges részvétele ugyancsak ebben a korszakban kezdődött. A nem akadémiai (nem gimnázium) típusú középiskolákban végzetteknek is lehetővé tették a továbbtanulást, elkezdték a munka melletti tanulás feltételeinek megfelelő oktatási programok kialakítását és beindítását. A nagyobb létszámú friss diplomások már nemcsak az akadémiai világ (tudósok, tanárok) és a felső állami hivatalnokok utánpótlását jelentették, hanem az iparét, az üzleti életét és a szolgáltatásokat is, amelyek igényelték a magasan képzett szakembereket. A munkaerőpiaci feltételekhez igazodniuk kellett az oktatási programoknak. Az egyetemek mellett létrehoztak új típusú felsőoktatási intézményeket (főiskolákat, politechnikumokat), amelyek rövidebb képzési időt, gyakorlati ismereteket kínáltak (tulajdonképpen ettől kezdve beszélhetünk felsőoktatásról a korábbi „egyetem” megjelölés helyett, jelezve a többféle intézménytípus létét).

Az expanzió első szakaszában, a 60–70-es években mindenütt megerősödött a kormányzatok szerepe a felsőoktatás finanszírozásában és az új intézmények alapításában. A nagy beruházásokat és fejlesztéseket, a továbbtanulásra ösztönző diákjóléti juttatásokat költségvetési forrásból finanszírozták. A kormányzatok egyben meghatározták a fejlesztések irányát, a képzés szakmai struktúráját, az oktatás és a vizsgáztatás rendjét, illetve azok tartalmi elemeit is. A kontinentális Európában

– ahol hagyományosan alapvető szerepe volt az államnak – tovább erősödött az állami kontroll, a központi tervezés. Az Egyesült Államokban viszont új fejlemény volt az állami, különösen a szövetségi szinten jelentkező szerepvállalás. A tömegesedés és annak ösztönzése döntően állami kezdeményezésre, állami finanszírozással és irányítással történt. [A változás mértékét jelzi, hogy a második világháború előtt a hallgatók mintegy fele járt állami (public) intézménybe, a 90-es évek elején ez az arány már háromnegyed volt.] Az amerikai modell tehát ebben az értelemben elmozdult a kontinentális európai modell felé.

A nyugati világot a 70-es évek végétől sújtó gazdasági recesszió hatásai, az azzal járó költségvetési nehézségek a 80-as évek elejére elérték a felsőoktatást is. Ez – elsősorban Európában – lényeges fordulatot hozott a felsőoktatás helyzetében, a kormányzati hozzáállásban. A kormányzatok már nem tudták nyújtani a korábbi nagyvonalú támogatásokat, csökkentették a felsőoktatási intézmények finanszírozási összegeit, megnyirbálták a diákjóléti juttatásokat, és áttértek az ún. indirekt irányítási rendszerre. Nagy önállóságot adtak a felsőoktatási intézményeknek, arra készítették őket, hogy gazdálkodó intézményként működjenek, növeljék bevételeiket a tandíjak bevezetése, emelése és külső kutatási–oktatási megrendelések vállalása révén. A költségvetési támogatások egy részét is pályázat alapján, versenyeztetéssel kezdték elosztani. Mindez úgy értelmezhető, hogy a kontinentális európai modellt követő országok átvették az amerikai modell néhány fontos elemét. A változás sok feszültséggel járt, hiszen a felsőoktatási intézmények, azok vezetői és vezető testületei nem voltak felkészülve az új működési rendszerre. A korábban biztosnak tudott állami gondoskodás megingása, a piaci erők figyelembevételének kényszere, az intézményi bürokrácia hatalmának erősödése sok ellenérzést és vitát váltott ki.

Nagy-Britanniában némi késéssel indultak a változások. A brit felsőoktatás sokáig őrizte elit jellegét, tartotta az alacsony beiskolázási arányt. A hallgatói létszám komolyabb emelkedése csak a 80-as években kezdődött meg. A thatcherizmus paradoxonának tartják, hogy egyrészt megjelent és egyben határozottá vált a kormányzati kontroll, másrészt a verseny gondolatának elfogadása is követelménnyé vált. Az akadémiai világban nagy megrázkódtatást okozó átalakítás mögött a következő érvrendszer állt. Össztársadalmi érdekke és így állami feladattá vált a felsőoktatás kiterjesztése (tekintettel a korabeli brit gazdaság gyengélkedésére, amely bizonyos értelemben összefüggött a felsőoktatás szűk kereteivel). Az adófizető polgárok pénzével viszont gondosan kell gazdálkodni, a felsőoktatási intézmények működését, teljesítményét, az általuk nyújtott szolgáltatásokat ellenőrizni kell. A kormányzatnak ebben „fogyasztóvédelmi” felelőssége van. Végül is a brit modell egyszerre mozdult el mind a kontinentális európai, mind az amerikai modell felé.

Japánban a felsőoktatás expanziója lényegében a magánszektorban valósult meg, annak gyakorlati terhei, az abból adódó feszültségek ott csapódtak le (a hallgatók háromnegyede magán-felsőoktatási intézménybe jár). A problémák társadalmi, politikai szintű és tartalmi kezelése érdekében a kormányzat próbált lépéseket tenni, kontrollt gyakorolni és vállalni bizonyos anyagi felelősséget, de befolyását az adott

környezetben csak nagyon korlátozottan és indirekt módon tudta érvényesíteni. A japán modell – úgy tűnik – továbbra is őrzi „ötvet” jellegét, amelyben mindhárom eredeti felsőoktatási modell elemei érvényesülnek, noha változó kombinációkban és az erősen szegmentált intézményrendszerhez alkalmazkodva. A japán modell vonzerejére és kisugárzó hatására utal, hogy Délkelet-Ázsia látványos gazdasági növekedést felmutató kisebb országaiban általában gyorsan fejlesztették a felsőoktatást is, és több vonatkozásban a japán modellt kezdték el követni.

Összességében tehát megállapítható, hogy a létszámmexpanzió és a gazdasági ciklusok mindenütt hasonló hatásai következtében a felsőoktatás különböző modelljei több lényeges vonatkozásban közeledtek egymáshoz. Mindazonáltal továbbra is megmaradtak a kiinduló modellek alapvető jegyei és a nemzeti sajátosságok.

A 90-es évtized fejleményei

A 80-as években született előrejelzések arra utaltak, hogy meg fog állni a hallgatói létszámnövekedés, mivel várhatóan telítődik a diplomásokat felvevő munkaerőpiac. Ez a várakozás nem valósult meg. Bár lassabb ütemben, de tovább emelkedett a beiskolázottak száma, nem csillapodott az erre irányuló társadalmi nyomás. A kormányzatok mindenütt küszködtek, és ma is küszködnek a szinte feloldhatatlan ellentmondással, hogy csökkenő (vagy stagnáló) költségvetési keretből kellene egyre több hallgató továbbtanulását lehetővé tenni. Ehhez járult még az, a tömegessé válást kezdettől fogva kísérő és folyamatosan egyre fokozódó aggodalom, hogy romlik a felsőoktatás minőségi teljesítménye és az átlagszínvonal süllyedése elkerülhetetlenné válik.

A megoldást kereső reformok több úton is megindultak. Ekkor már nem igazán találunk egy irányba mutató folyamatokat; egyetlen közös jellemzőjük, hogy a felsőoktatási rendszer komplexebbé, differenciáltabbá alakításával próbálták elérni, hogy az megfeleljen a különböző irányokból érkező követelményeknek. Az oktatási programok skáláját még szélesebbé tették: nagyobb teret nyertek, felsőoktatási státust kaptak a rövid, egy-két éves szakképző programok; a továbbképzés, az átképzés, a nem tipikus életkorban történő képzés iránti igények kielégítésére új képzési formákat vezettek be. Egy-egy felsőoktatási intézmény többféle státusú program indítását is vállalta (tehát már az egyetemek is hirdettek főiskolai, vagy annál rövidebb programokat, és a főiskolák is jogot kaptak egy-egy szakterületen egyetemi szintű programokra). Kormányzati szinten a felsőoktatási intézmények differenciált kezelése, a különböző funkciók ellátását figyelembe vevő eltérő támogatás tűnik az egyik lehetséges megoldásnak. (Ahhoz, hogy a drágább szakterületek, a kiemelkedő minőséget képviselő intézmények és programok fenntarthatók legyenek, olcsó, rövidebb idejű tömeges oktatással kell azokat ellensúlyozni.)

Miközben egy-egy országon belül a felsőoktatás rendszere differenciálódott, nemzetközi szinten a közeledés új formái jelentek meg. A globalizációs folyamat természetszerűleg hatott a felsőoktatásra is. Egy-egy tudomány, szakterület képviselői, egyetemi tanárok, kutatók már az „akadémiai világfalu” polgárainak tekintik

magukat, nemzetközi szinten mérettetnek meg, szemléletüket, munkájukat nagymértékben befolyásolja mindaz, ami a nagyvilág tudományos közösségében történik. Az európai integráció egyik legsikeresebb ágazatának éppen a felsőoktatást tekintik. A munkaerő szabad áramlásának egyik alapvető feltétele a végzettségek, diplomák kölcsönös elismerése, ami az oktatási rendszerek, elsősorban a szakképzés rendszerének bizonyos összehangolását igényli. A felsőoktatást közvetlenül érinti a tanárok és a hallgatók cseréje, utaztatása, a részképzésben való tanári és hallgatói részvétel. Ehhez ki kellett dolgozni a tantárgyak, teljesítmények hasonló beszámításának rendszerét. Noha az egyes országok felsőoktatási rendszereinek egységesítése nem valósult meg, a gyakorlatban elterjedt forma az, hogy konkrét felsőoktatási intézmények építik ki egymással a kapcsolatot, és dolgozzák ki az együttműködés, a tanári és hallgatói csere feltételeit.

A tipológiát illetően továbbra is érzékelhetők a felsőoktatás alapmodelljeinek fő vonásai, de kibontakozni látszanak bizonyos alváltozatok. A kontinentális európai modelleken belül sajátos vonásokat mutat a *mediterrán térség*, ahol az autoritárius politikai rendszerek bukása után a felsőoktatás szemléleti megújítása a magánszektorban történt meg. Míg a nagy tömegeket az állami felsőoktatási intézmények fogadták be, az akadémiai elit tevékenysége, a minőségi és korszerű oktatás és kutatás inkább a politikai fordulat után alapított magánegyetemen, főiskolákon folyik. Egy másik alváltozat a *skandináv országokra* jellemző. Ott a felsőoktatás nagyon korán felismerte a rugalmasság követelményét és a társadalom hagyományosan komolyan veszi az esélyegyenlőség eszméjét. Modelljükben érvényesül az alapvető állami felelősségvállalás (mint kontinentális európai vonás), a nagy bővülés színtere mindvégig az állami felsőoktatás volt és maradt. Ehhez járul még az amerikai modellből származó rugalmasság, a sokféle élethelyzethez alkalmazkodó oktatási program, a tanulás megszakítását, majd továbbfolytatását lehetővé tevő tantervi és oktatásszervezési rendszer működtetése.

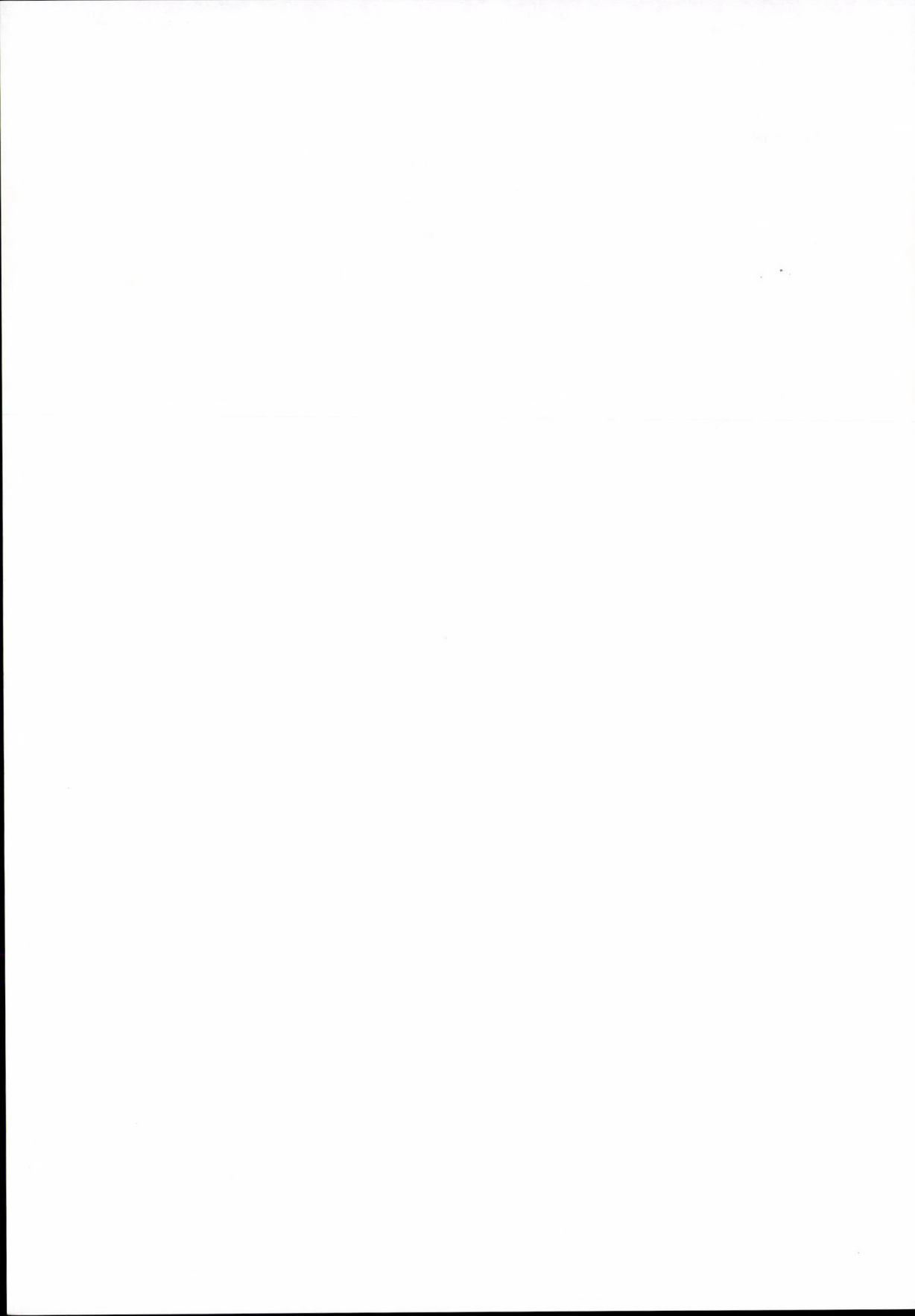
Sajátos utat jártak be a *volt szocialista országok*. Felsőoktatási rendszereik eredetileg a kontinentális európai modell szerint alakultak ki (amelyben főleg a német modell hatása érvényesült), majd azokat 1948–49-től kezdődően szovjet mintára alakították át. A szélsőségesen erős állami kontroll, az oktatás és a kutatás intézményes szétválasztása, a szakképzési funkció dominanciájának érvényesítése voltak e minta fő jellemzői. (A szovjet modell egyébként a napóleoni modell túlhajtott változatának is tekinthető.) Döntő eleme volt, hogy nagyon alacsonyan tartotta a felsőoktatási részvételi arányt, egészen 1990-ig a megfelelő korcsoportok mindössze 10%-a léphetett be a felsőoktatásba. Az 1989–90-es politikai fordulat után az új kormányzatok mindenütt közbenjártak, hogy a nyugati világhoz képest rendkívül nagy lemaradást mielőbb behozhassák. Megindult a hallgatói létszám gyors növekedése, a felsőoktatás intézményrendszerének átalakítása. Mindez azonban a gazdasági válság körülményei között zajlott, így a felsőoktatás nem kapott a létszámemelkedésnek megfelelően növelt költségvetési támogatást, mi több, az ágazatból forráskivonás történt. Ebben a régióban egyszerre jelentkeztek azok a feladatok, amelyeket a nyugati országokban három–négy évtized alatt oldottak meg. Tíz év alatt két–háromszorosára nőtt a hallgatói létszám (ami megfelel a

60–70-es években nyugaton lezajlott növekedés ütemének), a beiskolázási arány nemsokára elérheti az EU-országokban tapasztalható alsó határt. A kormányzatok a növekedési szakasz első, heves fázisa közben tértek át az indirekt irányításra és ruházták át a gazdálkodás felelősségét a felsőoktatási intézményekre, továbbá a finanszírozás terhének jelentős részét a hallgatókra, illetve családjukra. Mindeközben az oktatás tartalmi megújítása, a piacgazdaság körülményeihez való igazítása is sürgető követelményként jelentkezett, ami rendkívül nagy feladat elé állította a felsőoktatás szereplőit, és komoly feszültségeket okozott az egész ágazatban. Az átmenet ezen nehézségei miatt tehát még nem világos, hogy ez a régió hosszabb távon is külön almodellt fog-e alkotni, vagy pedig betagozódik valamelyik európai modellbe, almodellbe (esetleg országoként más-más modellbe).

Új kihívások az ezredfordulón

A 90-es évek végére a megfelelő korosztály felsőoktatási részvételi aránya az EU-országok többségében 50% közelébe ért, az Egyesült Államokban, Kanadában és Japánban pedig már meg is haladta azt. A demográfiai folyamatok is fontos szerepet játszottak ebben, mivel határozott csökkenés mutatkozott a 18–20 éves korcsoportban, de a hallgatók száma abszolút értelemben is nőtt.

Nyilvánvaló, hogy ebben a helyzetben ismét át kell gondolni a felsőoktatás társadalmi szerepét, funkcióját. Valószínűnek látszik, hogy az oktatás egyre inkább el fog szakadni a munkaerőpiactól, a tanulás a fogyasztás egy formájává fog válni. Az első diploma értéke inflálódik, és elfogadottá válik, hogy az emberek életük során többször változtatnak szakmát, pályát, illetve vesznek részt újabb és újabb oktatási programokban. A hatalmas tömegeket érintő oktatás azonban csak gyökeresen új módszerekkel oldható meg. Lehet, hogy e nagy kihívás eredményeképpen a különböző modellekből induló, hasonló kiterjedtségű oktatással rendelkező országok felsőoktatási rendszerei tovább fognak közeledni egymáshoz.



A felsőoktatás finanszírozásának jellemzői

Polónyi István

A 20. század a felsőoktatás kiszélesedésének évszázada. A hallgatók száma már a század legelejétől növekedett, s a 60-as évekre olyan szintet ért el, hogy azóta tömeges képzésről beszélhetünk. A század második harmadától jelentkező tömegesedés a finanszírozhatóság szempontjából jelentős problémák elé állította a kormányokat. A hallgatói létszám bővülése egybeesett a jóléti állam kiépülésével, s a fejlett országok nagyobb részében a felsőoktatási tanulmányok költségeinek igen jelentős részét az állam vállalta magára. A hallgatói létszám növekedése azonban később is folytatódott – s folytatódik ma is –, amikor a jóléti állam forrásai már beszükültek, vagy legalábbis a forrásnövelés egyre erőteljesebb korlátokba ütközik.

A felsőoktatás expanziója

A második világháború befejezését a fejlett országokban a gyors növekedés, a gyors technikai fejlődés, az olcsó alapanyagok időszaka követte, s ennek következtében a gazdaság szakemberigénye is jelentősen növekedett, valamint, ezzel összefüggésben, a felsőoktatás iránti igény is egyre inkább emelkedett. A gazdaság igényei a felsőoktatás struktúrájára is jelentős hatást gyakoroltak: teret nyertek részint a gyakorlatorientáltabb egyetemi fakultások, részint a főiskolák.

A felsőoktatás tömegesedése abszolút számokban mérve igen imponáló növekedést mutat (Schultz 1983; OECD 1997). Például az USA-ban a századfordulón 238 000 fő volt a hallgatók száma, 1950-ben 2 659 000 fő (kb. 11-szeres), majd 1995-ben 12,3 millió fő (az 1900. évi 51-szerese). Az 1970 és 1995 között eltelt negyed évszázad alatt Európa fejlett országaiban a hallgatói létszám általában 2–4-szeresére növekedett, de egyes országokban ennél is jelentősebb volt a bővülés (pl. Írországbán 4,5-szeres, Spanyolországban 7-szeres). A százezer lakosra jutó felsőoktatási hallgatói létszámot vizsgálva még szembetűnőbb az intenzív növekedés. A fejlett európai országokban a századfordulót követő első évtizedben 100–160 hallgató, a század közepén pedig 300–600 hallgató jutott 100 000 lakosra. Ezt követően – évtizedenként megduplázódva – a 80-as években már 1500 és 2500 között volt ez a szám, s végül most, a század végén, a fejlett európai országok zömében 2000–4000 hallgató jut 100 000 lakosra (Ladányi 1992, 1999). Természetesen hasonló növekedést tapasztalhatunk, ha a korosztályi létszámból a felsőoktatásban tanulók arányát vizsgáljuk. A 70-es években a fejlett európai országok

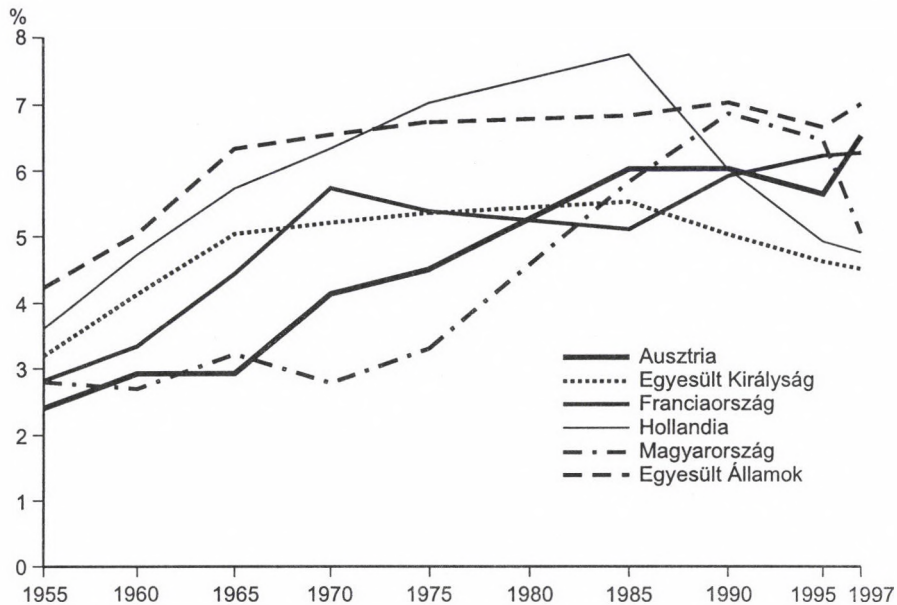
20–24 éves korosztályának 15–20%-a vett részt felsőoktatási képzésben (OECD, 1997), ez az arány az ezredfordulót közvetlenül megelőző időszakban már 35–50%-ra növekedett (Ladányi 1992).

A hazai felsőoktatás fejlődésében csak az évszázad utolsó évtizedében beszélhetünk tömegesedésről. Az 50-es évek elején a hallgatói létszámot a voluntarista népgazdasági tervekhez igazították, amit azután 1954-től felvételi keretszámcsökkentés követett. A 60-as évek elején a gazdaság szakemberszükségletének rohamos növekedése következtében a hallgatói létszám jelentősebb bővítésére került sor. Bár az 50-es évek végének, 60-as évek elejének intézményalapítási hulláma nyomán a felsőoktatási intézmények száma megnövekedett és a felsőoktatási hallgatói létszám megkétszereződött, ezt az időszakot újabb visszafogás követte. 1965 és 1970 között a nappali tagozatos hallgatói létszám alig több mint 5%-kal nőtt, s bár a 70-es évek elején kissé nagyobb ütemű volt a létszámnövekedés, az évtized végén ismét stagnálás következett, amit a 80-as években csak újfent rendkívül szerény bővülés követett. Így a magyar felsőoktatás mennyiségileg messze lemaradt az európai fejlődéstől, s a hallgatói létszám tekintetében a 80-as évek végén leghátul állt az európai országok között. A rendszerváltást követően kezdődött csak meg egy megkésett, viszonylag nagy ütemű bővülés. 1990 és 2000 között a nappali tagozatos hallgatók létszáma közel 2,5-szeresére, a hallgatói összlétszám pedig még ennél is valamivel nagyobb mértékben növekedett.

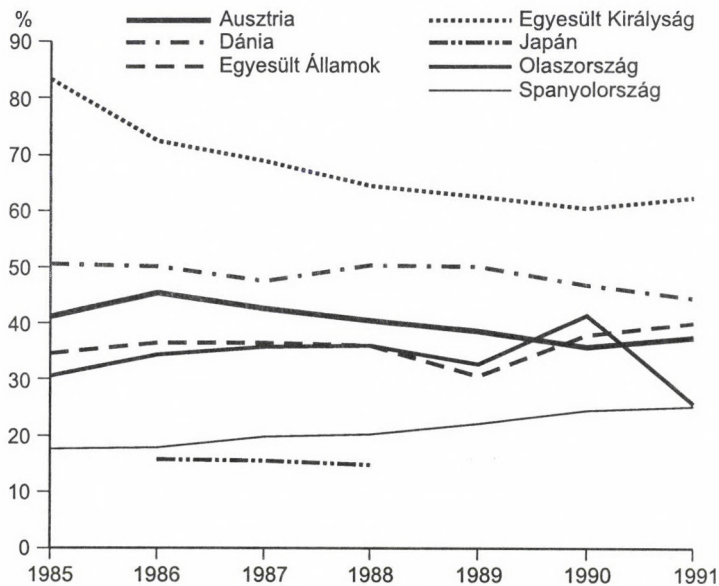
A tömegesedés és a ráfordítások

A tömegesedés nem csupán a felsőoktatás jellemzője. A 20. század második felében lényegében az egész oktatási rendszert az expanzió jellemezte, ez tehát egyben a közoktatás kiterjedésének időszaka is volt. Ugyanakkor az oktatás tömegesedése oly módon ment végbe, hogy – hosszabb időtávon szemlélve – a közösségi ráfordítások növekedése messze alatta maradt a tanulólétszám növekedésének. Ha az oktatási kiadások hosszú távú alakulását vizsgáljuk, a 20. század 50-es és 90-es éve között azt tapasztaljuk, hogy ezek trendje egy telítődési görbe alakját mutatja. Az 50-es és 60-as évek igen dinamikus növekedése után az oktatási kiadások a fejlett országok nagyobb részében a 80-as években érték el maximumukat, majd a 90-es években csökkentek, stagnáltak vagy esetleg csökkenő ütemben növekedtek. E negatív tendenciák nyilvánvaló oka a költségvetési lehetőségek korlátozottsága.

A fentihez hasonló tendenciák tapasztalhatók a felsőoktatás támogatását illetően is. 1985 és 1990 között a fejlett országok nagyobb részében a hallgatói létszám növekedésének ütemét még meghaladta a felsőoktatási célú közösségi kiadások GDP-hez viszonyított arányának emelkedése. Ezt követően azonban, 1990 és 1997 között, a fejlett országok zömében stagnált ez az arány (pl. Ausztria, Belgium, Dánia, Egyesült Államok, Japán, Németország stb.), néhány országban pedig csökkent (pl. Egyesült Királyság, Hollandia, Olaszország és Magyarország). Csak néhány országban volt megfigyelhető növekedés (pl. Franciaország, Új-Zéland), miközben a hallgatói létszám gyakorlatilag mindenhol emelkedett. Így a 80-as évek



1. ábra. Az oktatási ráfordítások változásai néhány fejlett országban a GDP arányában



2. ábra. Az egy hallgatóra jutó felsőoktatási célú közösségi kiadások egy lakosra jutó GDP-hez viszonyított aránya néhány fejlett országban

végétől az egy hallgatóra jutó közösségi támogatásnak az egy lakosra jutó GDP-hez viszonyított aránya folyamatosan csökken.

A felsőoktatásban tehát annak vagyunk tanúi, hogy a hallgatói létszám növekedésének első évtizedeiben az oktatás közösségi ráfordításai erőteljesen növekedtek, de a 20. század végére mégis elmaradtak a hallgatói létszám növekedésétől. Ennek okai a következők:

- A finanszírozási rendszer átalakult, és ez lehetővé tette részint a közösségi kiadások teljesítményhez igazítását, részint a ráfordítások szabályozását.

- A képzés költséghatékonyasága megnövekedett, ami nem független a finanszírozási rendszer átalakításától. Ez alatt elsősorban azokat a folyamatokat értjük, amelyek a finanszírozási rendszer változásainak hatására indultak el a felsőoktatási intézményekben (pl. az intézmények oktatási alrendszeireiben, egységeiben az oktatólétszámoknak a hallgatólétszámhoz történő arányosítása, az oktatói, kutatói követelményrendszerek kialakítása, vagy egyes tevékenységek intézményen kívülre helyezése stb.). De itt kell megemlítenünk azt is, hogy a graduális képzések óraszámja mindenhol jelentősen csökkent.

- Az alacsonyabb ráfordítási igényű szakok arányának növekedési üteme meghaladta a drágább képzések, szakok növekedését. A hallgatói létszámtöbblet nagyobbik részét tehát a viszonylag „olcsóbb” szakok fogadják be. A felsőoktatás tömegesedése a képzés vertikális és horizontális struktúrájának átalakulásával zajlott. A vertikális átalakulás két fontos mozzanata: az egyre nagyobb részesedésű rövid idejű képzés és a posztgraduális képzés mind jelentősebb kiterjedése. A horizontális átalakulás nyomán elsősorban a pedagógus, a bölcsész, a jogász, a közgazdasági–társadalomtudományi, és a matematikai–természettudományi képzések aránya növekszik (Ladányi 1992).

- Az alacsonyabb közösségi ráfordítási igényű képzési formák arányának növekedésében közrejátszik az olyan képzési formák terjedése is, mint például a távoktatás, amelynek ráfordítási igénye ugyancsak alacsonyabb.

- Ide tartoznak azok az állami erőfeszítések, amelyek például a felsőoktatási intézményrendszer struktúrájának átalakítását szolgálták (intézményi integrációk), vagy a felsőoktatási intézmények létszámával, bérstruktúrájával, alkalmazási szabályaival kapcsolatos reformokat célozták.

Lényegében tehát arról van szó, hogy a felsőoktatás tömegessé válásával egyre inkább előtérbe került annak gazdaságilag racionális(abb) megszervezése, költség-hatékonyabb működése.

A finanszírozás átalakulása

A ráfordítások mérséklődésének, vagy legalábbis mérséklődő növekedésének egyik meghatározó oka egyértelműen a közösségi kiadáspolitika gyökeres átalakulása.

A 70-es évek közepétől kezdődően a közösségi finanszírozás jelentősen átalakult a fejlett országokban. Ez az időszak a jóléti államokban rendkívül komoly gazdasági feszültségeket hozott, melynek oka elsősorban az olajárrobbanás, s a nyomában

járó gazdasági recesszió volt. A csökkenő állami bevételek és a kialakult közösségi kiadásrendszer automatizmusai következtében létrejövő növekvő kiadások az állami költségvetések egyre nagyobb hiányához vezettek. Így a fejlett országok zömében új közösségi finanszírozáspolitikára kellett áttérni, amelynek jegyében csökkentették az állam újraelosztó szerepét, a finanszírozást igyekeztek teljesítménymutatókhoz kötni, s ezzel párhuzamosan növelték a helyi és az intézményi szintű gazdálkodási önállóságot és felelősséget. Ennek keretében az iskolafenntartók, illetve az intézmények normatív alapon, tanulólétszámuk alapján kiszámított globális költségvetési támogatást kapnak, amelynek felhasználásáról többé-kevésbé szabadon döntenek.

A normatív, illetve teljesítményarányos finanszírozásnak, s vele a helyi gazdasági önállóság megteremtésének egyik alapvető célja az ellátott létszámmal arányos finanszírozás, ami lehetővé teszi a csökkenő területekről a forráskivonást, s a bővülő területeken a forrásnövelést, vagyis a teljesítményektől függő pénzátcsoportosítást. Az új rendszer másik célja, hogy a normatívák, illetve a teljesítménymutatókhoz rendelt finanszírozás elemeinek változtatásával szabályozni tudják a központi költségvetés terheit. Ez utóbbi esetben arról az általában nem, vagy csak igen szűk körben kimondott elvről van szó, hogy egy-egy igen jelentősen növekvő szféra finanszírozása ne lehetetleníthesse el az állami költségvetést. Ezért a hatékonyság és a teljesítményösztönzés ellenére is kell hogy legyen olyan eszköz a kormányzat kezében, amely az intenzíven növekvő támogatási igényt mérsékli. Ezt néhány országban (mint pl. Hollandiában) az adott szféra támogatási keretének hosszú távon meghatározott korlátozott növekedésével, más országokban a normatívák, illetve a teljesítményelemekhez rendelt finanszírozási elemek befagyasztásával, vagy csökkentésével biztosították. A helyi, azaz az önkormányzati és az intézményi gazdasági önállóság célja ugyancsak kettős. Részint helyi hatáskörbe utalja a forráskivonás következményeinek kezelését, részint ösztönzi más források bevonását.

Mindezzel együtt természetesen az irányítási rendszer is átalakult. A normatív, illetve teljesítményarányos finanszírozás nyomán kialakuló irányítási rendszert az jellemzi, hogy a központi kormányzat korábbi direkt beavatkozásának helyébe annak koordinatív szerepe lép. A kormányzati felsőoktatás-irányítás meghatározó elemévé válik a finanszírozáspolitikán keresztül történő szabályozás. Az állam egyre inkább a pénzügyi koordinátori és a megrendelői szerep felé közelít, s a felsőoktatási intézmények egyre inkább vállalkozói (menedzser) típusú vezetőket igényelnek a korábbi akadémiai típusú vezetők helyett, illetve azok mellé (Darvas 1993).

A normatív, illetve teljesítményarányos finanszírozás általános elveinek közös vonása mellett az egyes országok gyakorlatában jelentős különbségek tapasztalhatók a konkrét megvalósítást illetően. A különböző országok felsőoktatás-f finanszírozási rendszerei eltérőek részben forrásszerkezetük és az állami hozzájárulás mértéke szerint, részben az állami hozzájárulás folyósítási módja szerint. A fejlett országokban a felsőoktatásra fordított kiadásoknak lényegében négy – a források összetétele szerint eltérő – kombinációjával találkozhatunk:

– állami dominancia a finanszírozásban, tandíj nincs, alacsony egyéb bevételek (pl. Finnország, Norvégia);

- állami dominancia a finanszírozásban, alacsony tandíjbevétel, alacsony egyéb bevételek (pl. Franciaország, Hollandia);
- jelentős állami támogatás, tandíj nincs, jelentős egyéb bevételek (pl. Németország);
- alacsony állami támogatás, magas tandíjak, jelentős egyéb bevételek (pl. Egyesült Államok, Japán).

A felsőoktatás állami támogatásmódja tehát többféle lehet, s ezen támogatási módszerek kifejlődése összefügg a korábban leírt folyamatokkal. Az állami finanszírozásnak mindazonáltal két gyökeresen eltérő módszere van: a közvetett és a közvetlen finanszírozás.

A közvetett finanszírozás

A közvetett finanszírozás azt jelenti, hogy nem az oktatási intézményeket finanszírozza az állam, hanem a tanulókat, így az intézmények működésének alapvető forrása a tandíj. (Emellett természetesen egyéb fontos források, pl. kutatási források, adományok stb. is fontos szerepet játszanak.) A tanulókat többféle módon finanszírozhatja az állam:

- a hallgatói ösztöndíjak rendszerén keresztül;
- a hallgatói hitelek rendszerén keresztül;
- a voucherrel (oktatási utalvánnyal) történő finanszírozás révén (e módszer inkább a szakirodalomból, mint a tényleges gyakorlatból ismert);
- további lehetőség a hallgatók oktatási kiadásainak állami támogatására a tandíj, illetve egyéb oktatási kiadások személyi jövedelemadóban történő kedvezményezése, amely alapvetően akkor alkalmazható, ha a hallgató rendelkezik olyan jövedelemmel, amelynek adózása során a kedvezmény realizálható; ez a módszer tehát leginkább a felnőttképzésben alkalmazható.

A közvetett finanszírozás egyik előnye az, hogy költségmegtakarítással jár, miután nem az adókon keresztül történik a pénzfolyósítás. Másik előnye, hogy ösztönzi a közvetlen szülői finanszírozás fokozatos bevezetését (Friedman – Friedman 1998). Legfontosabb előnye azonban az, hogy az oktatási szolgáltatók között versenyt alakít ki, ami a minőség, a hatékonyság javítását egyaránt előmozdítja. Mindezen előnyei ellenére a fejlett európai országok felsőoktatásának finanszírozásában ezt a módszert csak korlátozottan alkalmazzák.

A közvetlen finanszírozás

A közvetlen finanszírozás esetében az állami támogatást az oktatási intézmény kapja. Ennek is több formája létezik.

(1) Az *intézményfinanszírozás* tulajdonképpen inputfinanszírozás, melynek során az intézményi feladat ellátásához szükséges, elvileg normázott, gyakorlatilag kialakult és engedélyezett inputok (személyzeti létszám, bér, eszközök stb.) költ-

ségeit tervezik meg és folyósítják. Az intézményfinanszírozásnak léteznek finomított változatai, ilyennek tekinthető például a zéróbázisú költségvetési tervezés. Itt az intézmények évről évre megindokolják („nulláról építik fel”) minden költségvetési tételüket. Ez a módszer mára mindenhol megszűnt (Osborne – Gaebler 1994). Az intézményfinanszírozás problémája azonban – függetlenül attól, hogy az inputokra, vagy a bázisra épül – az, hogy a szolgáltatás minősége és a támogatás között nincs összefüggés. A finanszírozás ugyanis vagy a kialakított inputok alapján, vagy az előző évi költségvetés alapján (bázis) történik, és nincs köze ahhoz, hogy a finanszírozott feladat végrehajtása mennyire eredményes, mennyire hatékony.

(2) A *teljesítményfinanszírozással* és a „ráfordítás jellegű” normatívakkal elsősorban a domináns állami támogatással működő rendszereknél találkozhatunk. Itt igen részletes, több teljesítménymutatóra és a mutatókhoz rendelt finanszírozási elemre (normára) épülő modell alapján határozzák meg az intézmények támogatását. Ennek a rendszernek az a sajátossága, hogy „úgy tesz, mintha” tényleges költségeket finanszírozna. A korábban intézményfinanszírozáshoz szokott résztvevők könnyebben elfogadják egy ilyen rendszert, mint az egy, vagy csak néhány teljesítménymutatót alkalmazó rendszert, ezért az intézményfinanszírozástól való elszakadás első lépéseként több országban is volt ilyen rendszer.

(3) *Egyszerű normatív finanszírozási rendszerek* esetében néhány jól mérhető teljesítménymutató (elsősorban a hallgatói létszám) és néhány normatíva alapján határozzák meg a felsőoktatási intézmények állami támogatását. Ennek egyik változatában a finanszírozás egyetlen normatíva alapján történik. Több országban ez volt a normatív finanszírozási rendszerek továbbfejlesztési iránya.

(4) A *képlet szerinti finanszírozás* a normatív finanszírozás továbbfejlesztésének egy másik iránya. A képletek összeállításánál a hallgatói létszám – illetve annak különböző súllyal figyelembe vett összetevői – mellett az oktatás egyéb tényezőinek jellemzőit, normáit, valamint oktatáspolitikai szempontokat is figyelembe vehetnek. A képlet alapján a forrásokat lényegében automatikusan osztják el. A felsőoktatás képletek szerinti finanszírozásával az OECD-országok jelentős részében találkozhatunk.

(5) A *versenypályázati projektfinanszírozás* lényegében valamennyi fenti módszerrel együtt előfordulhat mint második, vagy sokadik finanszírozási csatorna. Alapvetően a kutatás, a fejlesztés, valamint speciális feladatok finanszírozásának meghatározó módszere.

(6) *Megrendeléssel (árversenyben) történő finanszírozásról* beszélünk, amikor valamely megrendelő (pl. az állam, vagy valamely vállalat, illetve piaci szereplő) egy képzést, vagy kutatást–fejlesztést árajánlat kérésével, a szolgáltatók (felsőoktatási intézmények) versenyeztetése után kialakult áron szerződésben rendel meg.

A fenti közvetlen finanszírozási módszerek fejlődésére az jellemző, hogy az állam igyekszik olyan finanszírozás felé elmozdulni, amely „kvázi piaci” körülményeket teremt, vagyis az intézmények részére szolgáltatásuk alapján, mintegy piaci árbevétel-szerűen adja az állami támogatást. Így biztosítja azt, hogy az állami finanszírozás ellenére a szolgáltatást igénybe vevők döntései és választásai érvényesüljenek a szolgáltatóknál. Az állam természetesen általában olyan finanszíro-

zási rendszereket preferál, amelyek lehetővé teszik a finanszírozás révén történő felsőoktatás-irányítást. A finanszírozási módszerek változásai egyben elősegítették a fajlagos (egy hallgatóra jutó) közösségi kiadások mérséklődését is.

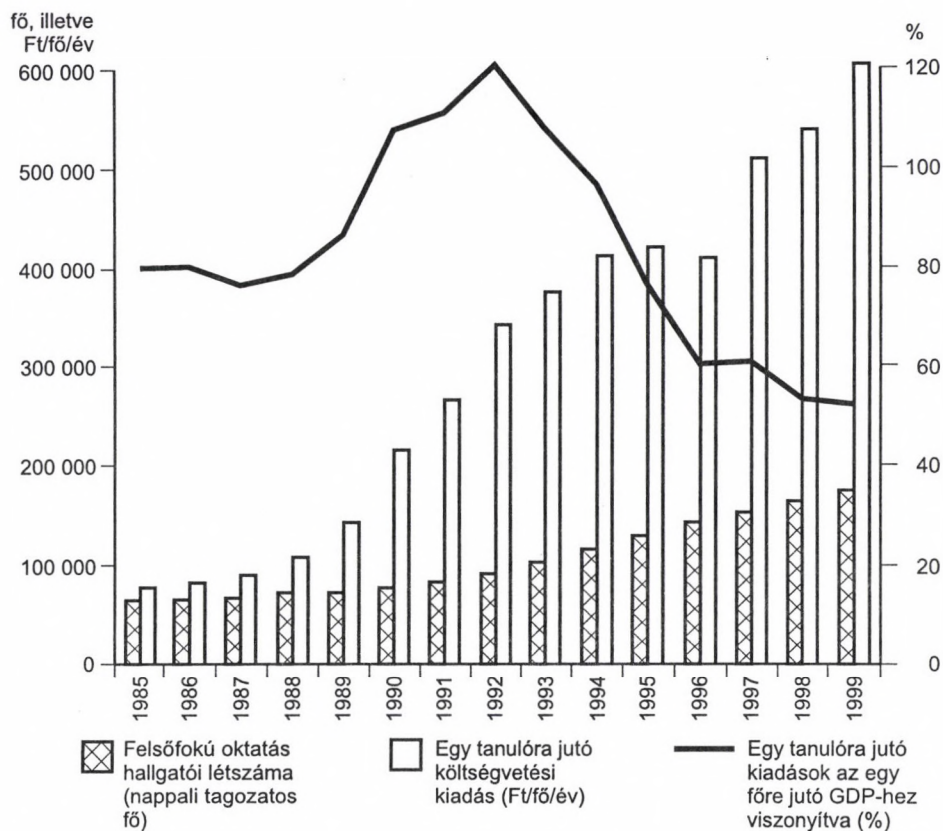
A hazai tendenciákról

Az oktatási kiadások alakulását Magyarországon is a fenti tendenciák jellemzik, legfeljebb annyi különbséggel, hogy e kiadások egészen a 90-es évek elejéig emelkedtek, s csak ezt követően kezdtek csökkenni. A 80-as évek végétől indult meg az oktatási kiadások jelentős emelkedésének szakasza, amely 1992-ben érte el maximumát, majd ezt követően viszonylag jelentős csökkenés volt tapasztalható. A 80-as évek végi növekedés egyik oka a 70-es évek közepének magasabb születésszámai következtében kialakult demográfiai hullám volt. A másik ok a felsőoktatás megindult expanziójában keresendő, de nem elhanyagolható tényező a rendszerváltás eufóriája sem, amely néhány évig kedvező helyzetet teremtett az oktatás és a kultúra finanszírozása terén. Ezt azután a megroppant pénzügyi egyensúly miatt a 90-es évek első harmada után az államháztartás reformja követte.

Mint láttuk, a hazai felsőoktatás tömegesedése a 80-as évek végén, a 90-es évek elején megkésve indult el – pontosabban indult újra a 60-as évek elején megkezdődött, majd gyorsan elhalt hallgatói létszámnövekedést követően. Ez a tömegesedési folyamat 1992-ig az egy hallgatóra jutó GDP százalékában kifejezett közösségi ráfordítások növekedésével is együtt járt (lásd a 90. oldalon lévő felső táblázatot), majd ezt követően csökkent, miközben a hallgatói létszám folyamatosan és igen intenzíven emelkedett.

Az egy hallgatóra vetített kiadások és az egy főre jutó GDP összevetése azt mutatja, hogy a felsőoktatás körülményei 1992-ig javultak, s nemzetközi összehasonlításban is példátlanul magas arányt érték el.

A hazai felsőoktatás finanszírozásában a 90-es évek első felében bekövetkezett változások igen kis mértékben függték össze a normatív finanszírozás bevezetésével, mivel azt Magyarországon csak a 90-es évek második felétől (1996–97-től) kezdték alkalmazni. [Bár a felsőoktatási törvény 1993-ban megteremtette ennek lehetőségét, a kormány csak 1996-ban a 154/1996. (X. 16.) Korm. rendelettel vezette azt be – lényegében ekkor is csak részlegesen.] A felsőoktatásból történő forráskivonásra a pénzügyi kormányzat két módszert alkalmazott. Az egyik a felsőoktatási intézmények saját bevételeinek erőltetése, a másik a szféra támogatásának az inflációtól elmaradó növelése volt. (Ez utóbbit nevezhetjük a meghatározó forráskivonási módszernek, amely gyakorlatilag az államháztartás reformjához kapcsolódott.) Ezt a módszert azért lehetett hatékonyan alkalmazni, mert az infláció igen magas volt, 1997-ig majdnem minden évben meghaladta a 20%-ot. A bevezetett finanszírozási rendszer részint megteremtette a felsőoktatás állami támogatásának különböző – a hallgatói támogatást, a képzést, fenntartást, kutatást és fejlesztést szolgáló – csatornáit, részint, bár igen lassan és körülményesen, de életre hívta a teljesítményarányos finanszírozási módszert is.



3. ábra. A hazai felsőoktatás létszámának és néhány finanszírozási jellemzőjének alakulása

Befejezés helyett

A felsőoktatásnak a 20. század második felében bekövetkezett expanziója nyomán a fejlett országokban a század végére egy-egy korosztály harmada-fele juthatott be az egyetemekre, főiskolákra. Ez a tömegesedés – annak ellenére, hogy a fejlett világ országainak zömében a felsőoktatás nagyjából államilag finanszírozott feladat – csak korlátozott állami költségvetési teherrel járt, azaz a hallgatói létszám-növekedéstől messze elmaradt a közösségi költségek növekedése. Ennek egyik alapvető oka – a képzés vertikális és horizontális struktúrájának változásai mellett – a felsőoktatás állami finanszírozásának gyökeres átalakulása volt. Az átalakulás olyan elemekből állt, mint például a közösségi pénzfolyósítás teljesítményhez, többnyire az oktatott hallgatók létszámához kötése, s így „kvázi piaci” viszonyok kialakítása. A teljesítményhez kapcsolódó finanszírozási elemek nagyságának és valorizálási szintjének szabályozásával (lényegében csökkentésével)

ugyanakkor a növekvő hallgatói létszám ellenére korlátozni tudták a felsőoktatási célú közösségi kiadások volumenét, vagy legalábbis csökkenteni annak növekedési ütemét. A finanszírozás átalakulásával párhuzamosan jelentősen módosult mind a felsőoktatási szféra állami irányítása, mind az intézmények vezetése. Az állami szerep a direkt irányítástól a pénzügyi koordináció irányába mozdult el, míg az intézményi vezetés az akadémiai testületi igazgatástól a menedzser típusú irányítás felé halad.

A tendenciák egyértelműen azt jelzik, hogy a felsőoktatási részvétel egyelőre tovább növekszik, és emelkedik a második, harmadik diplomát szerzők aránya is. A felnőttek át- és továbbképzésében, az élethosszig tartó tanulásban egyre jelentősebb szerepet játszik a felsőoktatás. Ugyanakkor a felsőoktatás összes közösségi támogatásának a GDP-hez viszonyított aránya nem, vagy legalábbis nem jelentősen fog növekedni, s így az egy hallgatóra jutó közösségi támogatásnak az egy lakosra jutó GDP-hez viszonyított aránya várhatóan csökkenni fog. A felsőoktatási felnőttképzésben a finanszírozási módszereket illetően valószínűleg nagyobb teret kapnak olyan közvetett finanszírozási technikák, mint például a tandíj adójóváírása, ugyanakkor a felsőoktatási intézmények forrásait illetően – legalábbis Európában – alighanem továbbra is meghatározó lesz a fiatal nemzedék képzéséhez képlet alapján nyújtott közösségi finanszírozás és a versenypályázati kutatás-fejlesztés-támogatás.

A magyar felsőoktatás évszázadai – a kezdetektől 1948-ig

Szögi László

Az első egyetemalapítási kísérletek a középkori Magyarországon

Európa déli és nyugati peremén a nyugati, latin kereszténységhez tartozó országokban a 11–13. században egymás után sorra alakultak azok a nagy vonzáskörzettel bíró oktatási intézmények, amelyekben az akkor még egységesnek tekinthető „keresztény Európa” tanulni vágyó és egyházi rendbe tartozó ifjai a tudományok „egyetemességét” felső fokon elsajátíthatták. A középkor egyetemei szerves fejlődés során, fokozatosan jöttek létre a tanulni vágyó fiatalok által választott tanárok körüli spontán tömörülések révén. Ez az időszak az európai egyetemek születésének korszaka. Az európai középkor legjelentősebb és legmaradandóbb alkotásai közé tartoznak azok az universitasok, amelyek rövid időn belül egyes tudományágak európai hírű központjaivá váltak, mint például a bolognai (jogtudományok), a párizsi (teológiai és filozófiai tudományok), az itáliai salernói (orvosi tudományok). Az egyetemek alapítását elsősorban az uralkodók kezdeményezték, de a korai időszakban az is előfordult, hogy a tanárok és diákok egy része elhagyta az alma matert, és egy másik városba vándorolva új tudományos központot szervezett. Ilyen elvándorlással született például Padova és Cambridge (Bolognából, illetve Oxfordból kivált) egyeteme.

A Rajnától keletre és az Alpoktól északra azonban évszázadokon át nem volt más választásuk a tanulni vágyóknak, mint hogy az előbbi egyetemek valamelyikére iratkozzanak be. A külföldi egyetemre járás, a peregrináció Közép-Európa valamennyi népénél, így a magyarnál is a felsőfokú tanulás alapvető módja maradt egészen az újkorig, sőt sok helyen a 20. századig.

Régióinkban 1348-ban, Prágában alakult az első ismert universitas, majd ezt követte az 1364-es krakkói és az 1365-ös bécsi egyetemalapítás. Magyar szempontból kezdettől fogva Bécs volt a legjelentősebb szomszédos egyetem, ahol szinte folyamatos volt a magyar hallgatók jelenléte, de Prága és Krakkó iránt is érdeklődtek a magyar hallgatók.

Az első magyarországi egyetem létesítéséig az említetteken kívül még 40 egyetem jött létre Európában. Ebből 18 esett Itália, 10 a későbbi Franciaország területére, 7 az Ibériai-félszigetre, 2 Angliára és 3 Közép-Európára.

Magyarország a térség hozzá hasonló országaival együtt követte az európai fejlődést, s külföldi peregrinusai révén is igyekezett lépést tartani a kor tudományának előrehaladásával. A magyar fejlődés sajátossága éppen az, hogy középkori uralkodóink többszöri kísérlete ellenére sem sikerült olyan állandó egyetemet létrehozni, amely túlélhette volna a török hódoltság időszakát, és fenntarthatta volna a belföldi egyetemi képzés lehetőségét.

A pécsi egyetem

A 14. század második felére a virágkorát élő magyar királyságnak a korábbinál jóval nagyobb számban volt szüksége európai színvonalon művelt férfiakra, immáron nem csupán az egyházi, de a világi hivatalokban is. V. Orbán pápa Viterbóban 1367. szeptember 1-jén adta ki a pécsi egyetem alapító oklevelét. A pápa Pécssett – Krakkóhoz és Bécshez hasonlóan – nem adott engedélyt teológiai fakultás létesítésére. A teológia tanítását az avignoni pápák elsősorban Párizs feladatának tekintették, így jogtudományi fakultás jött létre, amely magiszteri és doktori fokozatot is adományozhatott. Az egyetemi doktori vizsgákon kancellárként a pécsi püspök vagy vikáriusa elnökölt. Az egyetemen tanító magiszterek és doktorok a magyar uralkodótól kapták jövedelmüket.

Az egyetem leghíresebb tanára a bolognai származású Galvano Bettini volt, aki Lajos királytól nyolcszor annyi fizetést kapott, mint a krakkói egyetem tanárai. A pécsi egyetem az alapító Nagy Lajos király halála után válságba került.

Az első universitas a magyar fővárosban

Az ország fővárosában, az akkoriban gyors fejlődésnek indult Budán, Zsigmond uralkodása alatt létesült először egyetem. 1395 októberében adta ki IX. Bonifác pápa Zsigmond kérésére az óbudai egyetem első alapítólevelét. A pápai bulla – a kor más egyetemeihez hasonlóan – a prépostság jövedelmeit az egyetem, illetve a leendő professzorok ellátására szánta, és az óbudai egyetem kancellárjává, emellett csanádi püspökké is, Lukács prépostot nevezte ki. 1395-ben a pápa feltehetően teljes, négy fakultásból álló egyetem létesítésére adott engedélyt, de nincs adatunk arra, hogy az universitas minden karán megindult volna az oktatás.

1410. augusztus 1-jén XXIII. János pápa aláírta az óbudai egyetem újraalapítására vonatkozó bulláját. Az egyetem négy klasszikus fakultással működhetett, mindazokkal a kiváltságokkal, amelyeket a nagy európai egyetemek élveztek.

1419 után nincs adatunk az óbudai egyetem további működéséről, a nemzetközi politikával elfoglalt Zsigmond a továbbiakban valószínűleg már nem tartotta fontosnak az intézmény támogatását.

Az Academia Istropolitana

Harmadik ismert középkori egyetemalapítási kísérletünk Mátyás király és kancellárja, Vitéz János esztergomi érsek nevéhez fűződik. Az itáliai humanizmussal és korának legújabb szellemi áramlataival szoros kapcsolatban álló Vitéz Jánost és Janus Pannonius pécsi püspököt II. Pál pápa – Mátyás király javaslata alapján – 1465. május 29-én arra hatalmazta fel, hogy egy általuk alkalmasnak ítélt magyar városban egyetem alapítását kezdeményezzék. A pápai levél szerint ebben az időben

már nem működött egyetem Magyarországon, tehát a korábbi intézmények addigra már bizonyosan megszűntek.

Az uralkodó a bolognaihoz hasonló egyetem felállítására kért engedélyt és a pápa Vitéz Jánost jelölte ki az egyetem kancellárjává. Vitéz János választása – akkor még nyilván Mátyás király egyetértésével – Pozsonyra esett, ahol 1467. július 20-án nyitották meg az Academia Istropolitana elnevezésű egyetemet.

Vitéz kitűnő nemzetközi kapcsolatai révén nagyhírű tanárokat tudott megnyerni az egyetem számára. Közülük a leghíresebb a königsbergi születésű Johannes Müller, ismertebb nevén Regiomontanus, a csillagászat európai híru professzora. Hasonlóan neves csillagász volt Martinus Ilkusz, aki Krakkóból került Itáliába, majd onnan Magyarországra. A két nagy csillagászon kívül teológusok, jogászok, filozófusok pozsonyi működéséről is van tudomásunk. Az egyetem diákszállásáról, bursájáról is maradtak fenn adatok.

A pozsonyi egyetem sorsát lényegében az pecsételte meg, hogy rendkívül szorosán kötődött kancellárjának, Vitéz Jánosnak személyes sorsához, politikai karrierjéhez. 1471-ben Vitéz János és Janus Pannonius is részt vett egy Mátyás ellen szervezett összeesküvésben, így a király mindkét főpapot elfogatta. Mátyás király, miután 1485-ben elfoglalta Bécs városát, az ottani egyetemet pártfogása alá vonta, s ezek után aligha volt szükség a Bécshez oly közel fekvő Pozsonyban különálló universitasra. Így a harmadikként alapított hazai egyetem sorsa sem végződött más-keppen, mint az előző kettőé. Rövid virágzás után rendkívül gyorsan lehanyatlott, s még az alapító uralkodó idejében megszűnt.

Domonkos főiskola Buda várában

A középkori magyarországi felsőoktatás történetének leghosszabb ideig fennálló intézménye a szó klasszikus értelmében egyetemnek nem tekinthető budai domonkos rendi főiskola volt. A rend nagykáptalanja még 1304-ben elrendelte, hogy valamennyi tartományban egy rendi főiskolát, azaz Studium Generale-t kell felállítani a rendtagok képzésére. A magyar rendtartomány a budai domonkos kolostorban jelölte ki a főiskola helyét, amelyet a 14. századtól kezdve a rend tartott fenn, így annak léte nem függött a mindenkori uralkodó szándékaitól és anyagi támogatásától. Számos adat utal arra, hogy Mátyás király 1475 után, tehát a Vitéz János-féle összeesküvés leverését és a pozsonyi egyetem hanyatlásának kezdetét követően, határozottabb pártfogásába vette a budai domonkos főiskolát.

Bizonyos, hogy a budai domonkos Studium Generale, amelyet e korban többször is egyetemnek neveznek, bölcsészeti és teológiai képzést nyújtott, és tudományos fokozatokat is adhatott. Nem tudjuk azonban, hogy a rend tagjain kívül mások számára is megnyílt-e a főiskola, bár Mátyás király törekvéseiből erre következtethetünk. Az intézmény Mátyás halála után zavartalanul működött tovább egészen az 1530-as évekig.

Az új típusú magyar felsőoktatás megteremtésének felekezeti kísérletei

A magyarországi felsőoktatás újjáteremtésére a reformáció után a három legjelentősebb felekezet, a katolikus, a református és az evangélikus egyaránt kísérletet tett. A 16–17. századi magyarországi állapotok azonban új, korszerű, négy fakultásból álló egyetemek alapítására nem adtak lehetőséget. A reformáció következményeként Európa-szerte szélesebb körre terjedt ki az alsó- és középfokú oktatás az egykori káptalani és városi iskolák átvételével, vagy új iskolák szervezésével, ahol a városi polgárság és a protestánsná lett nemesség igényeinek megfelelő, többszintű képzés folyt. Az új típusú iskolákban tehát – a hiányzó egyetemet pótlandó – olyan akadémiai jellegű osztályokra is szükség volt, ahol a felsőfokú ismereteknek legalább a leglényegesebb elemeit összefoglalták. Ezen igények kielégítése céljából jöttek létre Magyarországon a főiskolai tagozatokkal is rendelkező kollégium típusú iskolák. Ezeket a reformátusok kollégiumnak, az evangélikusok legtöbbször líceumnak, míg a katolikusok – főleg a jezsuita iskolák esetében – akadémiának nevezték. A protestánsok ilyen iskolái a hazai igények jelentős részét kielégítették, de akik tanulmányaikat a legfelső fokon kívánták befejezni, azok az itteni osztályok elvégzése után külföldi egyetemeken tanultak tovább.

A protestáns kollégiumokban és líceumokban a felsőbb ismeretek oktatása szervezetileg nem vált el teljesen az iskola többi részétől és tudományos fokozatok szerzésére sem nyílt lehetőség. Az egyes iskolák között színvonalban és a felsőfokú képzés tartalmában is jelentős különbségek mutatkoztak. A nem teljes rendszerű kollégiumokban elmaradt a klasszikus egyetemek hagyományos filozófiai (bölcseleti) alapképzése, ugyanakkor nem hiányzott a teológia. Ez tehát nem tekinthető még az egyetemi képzés első fázisának sem. Felsőfokúnak csak azokat az iskolákat tekinthetjük, amelyek teljes szerkezetűek voltak, tehát a gimnáziumi osztályok után filozófiai és teológiai kurzusokat egyaránt tartottak hallgatóiknak.

A katolikus iskolák, akadémiák esetében – elsősorban a jezsuita rend 1599-ben összeállított oktatási szabályzatának, a Ratio Studiorumnak a hatására – a főiskolai, egyetemi képzést sokkal határozottabban választották el a középfokú oktatástól. A jezsuita akadémiák lényegében két fakultásból álló, csonka egyetemek voltak, ahol a hároméves előkészítő jellegű filozófiai, bölcseleti alapképzést négyéves teológiai kurzus követte.

Az ország legismertebb református kollégiumait a 16. század során alapították, esetenként evangélikus kezdeményezések nyomán, másutt önálló iskolaként. Sárospatak és Pápa későbbi híres református iskolái 1531-ben alakultak, Debrecen kollégiuma 1538-ban, de felsőbb akadémiai osztályait csak később nyitották meg. Debrecenben 1588 után már külön anyakönyvben vezették a bölcseleti és a teológiai osztályok hallgatóinak névsorát. A református kollégiumokban ezeket a diákokat jellegzetes ruhájuk miatt tógátus diákoknak nevezték. Ők alkották a Coetust, a diákok közösségét, amelynek vezetőit saját maguk közül választották. E tógátus diákokból kerültek ki a külföldön is tanult akadémiták. Sárospatak csak

a 17. század elején emelkedett a teljes szerkezetű felsőfokú képzést nyújtó kollégiumok sorába.

Erdélyben és az akkoriban hozzá politikailag szorosan kapcsolódó magyar vármegyékben Nagyvárad és Gyulafehérvár református iskoláit kell kiemelnünk, amelyek a 17. század első felében magas szintű oktatást folytattak.

A református felsőoktatás két legérdekesebb és legnagyobb távlattal bíró kezdeményezése is Erdélyhez, annak két jelentős történelmi személyiségéhez fűződik. Az 1613-ban török katonai segítséggel fejedelmi trónra került Bethlen Gábor 1620. május 1-jén, fejedelmi székhelyén, Gyulafehérvárott kollégiumot, főiskolát alapított, a Collegium Bethlenianumot. Két év múlva, 1622-ben maga az erdélyi országgyűlés mondta ki, hogy az iskolát academicum collegiummá, igazi egyetemmé kell fejleszteni, amelyhez a megfelelő anyagi támogatást a fejedelem biztosítja. Az 1620-as, 1630-as években felerősödött az erdélyi és magyarországi protestáns peregrináció is, mivel a fejedelmek azt jelentős ösztöndíjakkal segítették, ettől remélve egy, a majdani akadémiákon is alkalmazható, új fiatal tudósnemzedék kiképzését. A Collegiumban számos nemzetközileg elismert professzor tanított, de végül mégsem vált teljes egyetemmé. Bethlen utódja, I. Rákóczi György ugyanis egyszerre több református kollégium fejlesztésébe fogott, s így megosztotta a protestáns felsőoktatás támogatására szolgáló eszközöket. Az 1630-as években a sárospataki kollégium kapott jelentősebb támogatást. 1650-ben itt kapott katedrát Johann Amos Comenius, a protestáns pedagógia legkiválóbb tudósa, aki 1654-ig maradt a kollégiumban. Ugyancsak az 1630-as években I. Rákóczi György két új tanár részére biztosított fizetést a nagyváradai kollégiumban, amely így a fejedelemség harmadik nagy protestáns iskolai központjává vált.

A külföldi egyetemre járás eredményességének egyik szép példája Apáczai Csere Jánosnak, a 17. század másik nagy polihisztorának az életútja. A gyulafehérvári akadémia egykori diákja 1648 és 1653 között megjárta Hollandia protestáns egyetemeit, ott avatták teológiai doktorrá, és 1653-ban tanárként tért vissza magyar alma materéhez. A fiatal tanár ezután a kolozsvári református iskola élére került, és itteni munkája mellett kidolgozta egy korszerű egyetem létesítésének alapelveit. Terve 1658-ban került Barcsai Ákos fejedelem elé. Apáczai a gyulafehérvári akadémia jövedelmeit alapul véve azt állította, hogy különösebben nagy beruházások nélkül az eddigi jövedelmekből 11 tanárt lehetett volna jobb beosztással alkalmazni és 100 alumnus diákot pedig megfelelő ösztöndíjjal ellátni. Az addigi gyakorlattól eltérően hangsúlyozottan javasolta, hogy hazai tudósok is kapjanak katedrát a megalakítandó egyetemen. Az universitason belül a klasszikus négy fakultás felállítását tartotta helyesnek, tehát orvosi és jogi kar létesítését is, természetesen a tudományos fokozat adásának jogával együtt. Az egyetem élén a professzorok közül évente választott rektor állt volna, míg a legfontosabb döntések a Senatus Academicust illették volna meg.

A 17. századi magyar társadalom szerkezetét tekintve Apáczai legforradalmibb javaslata az volt, hogy azoknak a jobbagy származású „szolgai állapotban született” diákoknak, akik az egyetemen a megfelelő vizsgák után diplomát szereznek, a fejedelem adjon nemességet. A korszerű egyetemi képet felrajzoló tervzetben még

könyvtár, egyetemi nyomda, botanikus kert, sőt egyetemi menza létesítésének javaslata is szerepelt. A tatárok által elpusztított Erdélyben Apáczai tervének megvalósítására nem kerülhetett sor.

A református kollégiumok sorsa a rekatolizáció időszakában

1660-ban a török birodalom utolsó nagy magyarországi offenzívája idején az Alföld addig meg nem szállt jelentős részei is hódoltság alá kerültek, s ekkor menekült Debrecenbe Nagyvárad említett református főiskolája is. Ugyanakkor a földesúr katolizálása miatt szűnt meg hosszú időre Pápán a református iskola, sőt az 1660-as évek végére a korábban oly nagy jelentőségű sárospataki kollégium is válságba került, mivel Báthory Zsófia katolizálása után előbb az addigi támogatások maradtak el, majd 1672-ben magukat a tanárokat és a diákokat is elűzték Sárospatakról. Magyarországon így a 17. század 70-es éveitől csaknem egy évszázadon keresztül a debreceni kollégium vette át a református főiskola szerepét. A 18. században a kollégium akadémiai tagozatán három évre emelték a tanulmányi időt.

A sárospataki kollégium előzőtt tanárai és diákjai is Erdélyben találtak menedéket, méghozzá 1672-ben Gyulafehérvárott, az egykori Bethlen-féle akadémia helyén. Az 1680-as években működő három erdélyi kollégiumot, a nagyenyedi, a kolozsvári és a gyulafehérvári iskolát közös felügyelet alá rendelték, mert ismételtelen felmerült az erők egyesítésének és egy esetleges igazi akadémiának, vagyis egy egyetem megalapításának gondolata. 1690 után Erdély, önálló nagyfejedelemséggé, a Habsburg Birodalom része lett. A Rákóczi-szabadságharc után 1716-ban a gyulafehérvári református kollégiumnak távoznia kellett a városból, és végül Marosvásárhelyen lelt otthonra, ahol több mint egy évszázadig működött mint Erdély harmadik református felsőbb iskolája.

Evangélikus líceumok (főiskolák) Magyarországon és Erdélyben

A lutheri (ágostai) hitvallás kezdetben a történelmi Magyarország minden részén teret nyert, a reformáció egyéb irányzatainak elterjedésével azonban inkább a felvidéki és erdélyi szászok, a nagy bányavárosok és a nyugati határszéli, részben németajkú városi polgárság vallása lett. Az erdélyi szászok legfontosabb ilyen iskolája Nagyszebenben működött. A szűkebb Magyarországon Pozsony, Sopron, Lőcse és később Késmárk gimnáziumai érték el a líceumi rangot, s ezekben az intézetekben, ha nem is folyamatosan, de zajlott filozófiai és teológiai képzés. A 17. század legfontosabb evangélikus felsőoktatási kezdeményezése az eperjesi akadémia alapítása volt.

A pozsonyi gimnázium, amely csak a 18. század végén nyert líceumi rangot, 1714 után, Bél Mátyás rektorságának kezdetétől indult fejlődésnek, de főiskolává csak a század végére vált, hasonlóan a soproni líceumhoz.

Katolikus felsőoktatás, jezsuita akadémiák Erdélyben és Magyarországon

A katolikus egyház a 16. század közepére korábbi intézményeinek nagy részét elvesztette, s az óriási paphiány következtében a még katolikus hiten maradt, kisebbségbe került lakosság szolgálatát sem tudta ellátni. E bénultságból a magyar katolicizmus csak a 17. század elején tért magához, amikor a tridenti zsinat határozatai nyomán Magyarországon is megindult a rekatolizáció, kezdetben még békés eszközökkel. A katolikus egyház is döntő jelentőségűnek tekintette az iskolaügyet, s a felekezetek között a 16–17. század fordulóján szellemi, irodalmi és iskolai életet pezsdítő, izgalmas versengés kezdődött.

Az első egyetemalapítási kísérletre Erdélyben került sor, Kolozsvárott, ahol az 1570-es évekre a katolicizmus elenyésző kisebbségbe szorult, s amely várost többek között az erdélyi unitáriusok is egyik szellemi központjuknak tekintették, itt építve ki 1568-tól teológiai tanintézetüket. A fejedelmi székből a lengyel trónra került Báthori István 1581. május 12-én aláírta a kolozsvári jezsuita akadémia, az első újkori magyar katolikus egyetemi intézmény alapítólevelét. A filozófiai és teológiai tagozattal is rendelkező akadémia nyitott volt a nem katolikus vallásúak előtt is. A szinte teljesen protestáns környezetben működő jezsuita egyetem oktatási eredményei politikai vihart kavartak. Erdély befolyásos protestáns vezetői úgy vélték, hogy az akadémia működése megbonthatja a felekezeti egyensúlyt, ezért az 1588-as erdélyi országgyűlés úgy döntött, hogy kiűzi a jezsuitákat a fejedelemség területéről. A kolozsvári akadémia Báthori Zsigmond fejedelemsége idején, 1595-ben még újrakezdte működését, de 1603-ban másodszor is megszüntették, ekkor már lerombolva az iskola épületét is. A jezsuiták a 17. század végéig már nem kerültek vissza Kolozsvárra.

Az első tartósnak bizonyult magyar egyetemalapítás

Az Erdélyből kiűzött jezsuiták Magyarország északnyugati részén telepedtek le, majd 1616-ban visszatértek első magyar rendházuk székhelyére, Nagyszombatba. A 17. század első felében a katolikus felsőoktatás is jelentős pártfogóra tett szert Pázmány Péternek, a magyar ellenreformáció és a barokk irodalom egyik legkiválóbb képviselőjének személyében. Pázmány maga is végigjárta a szigorú jezsuita képzési rendszer valamennyi lépcsőfokát, és római tanulmányai után a grazi jezsuita egyetemen is tanított. 1616-tól esztergomi érsekként ő vált a magyar katolikus egyház legmagasabb méltóságává, s e tisztségében egyik legfontosabb feladatának a hiányzó magyar egyetem létrehozását tartotta. 1635. május 12-én aláírta a nagyszombati jezsuita egyetem alapítólevelét. Az alapító 100 000 forintnyi vagyonát adományozta az egyetem céljaira, megteremtve ezzel a működés gazdasági alapjait. A két fakultásból álló universitas a jezsuita rend szokásos szabályai szerint alakult meg, és ez a kezdeményezés végre tartósnak is bizonyult. Az egyetem egészen 1777-ig működött Nagyszombat városában, s akkor került át az ország fővárosába,

Budára. Már Pázmány is utalt arra alapítólevelében, hogy ha Magyarország fel szabadul a török elnyomás alól, az utódoknak joguk van az egyetemet egy másik, alkalmasabb városba költöztetni. A mai budapesti egyetemek közül több is a Pázmány által alapított universitasból fejlődött ki. Az ellenreformáció során, a 17–18. században, számos kisebb jezsuita akadémiát és katolikus főiskolát hoztak létre (pl. Kassán, Kolozsvárott, Egerben), amelyek azonban nem váltak általános egyetemmé.

A külföldi egyetemre járás, a peregrináció a 16–18. század magyar felsőoktatásának is fontos tényezője maradt, és azzal a kedvező hatással járt, hogy Magyarország állandó és tartós kapcsolatba került a külföldi tudományos központokkal, peregrinusai a legmodernebb tudományos ismeretekkel térhettek vissza hazájukba.

Az állami felsőoktatás-politika kezdetei a 18. század második felében

A 18. század közepére elsősorban Nyugat-Európában, de Közép- és részben Kelet-Európában is napirendre került a feltörekvő polgárság és a feudális abszolutizmus közötti ellentmondás feloldási lehetőségének kérdése. Az erősödő polgárság – természetesen országonként a történelmi körülményeknek megfelelően más és más mértékben – a felvilágosodás ideológiájának szellemében a feudális előjogokkal szemben az egyén szabadságát, méltóságát, törvény előtti egyenlőségét hirdette. Gazdasági téren – érdekeinek megfelelően – a tőkés fejlődés útjában álló feudális akadályok lebontását követelte, az oktatásügyben pedig az iskolába járás és a művelődés szabadságát hirdette meg, méghozzá a józan ész, a „ratio” és a hasznosság elvének figyelembevételével.

A magyar felsőoktatás történetében a jezsuita rend feloszlásától az 1848–49-es szabadságharcig tartó időszakot az állandó reformok, a részben megvalósult vagy teljesen félretett reformkísérletek jellemzik. A Habsburg birodalmi, illetve állami neveléspolitikai fő jellemzői a felvilágosult abszolutizmus elvének fokozatos előtérbe kerülésével, Mária Terézia uralkodásának második felében, a század 70-es éveiben kristályosodtak ki, s a magyarországi felsőoktatásban is éreztették hatásukat.

Az 1735-ben alapított selmecbányai bányatisztképző intézetet 1763-ban kezdték akadémiává fejleszteni, s a folyamat eredményeként 1770-re Európa egyik legkorszerűbb ilyen jellegű intézete lett. A mérnöki tudományok 1782-ben a budai, majd a pesti egyetemen kaptak önálló intézetet Institutum Geometrico-Hydrotechnicum néven, az állatorvosokat 1787-től szintén a pesti egyetem keretében szervezett Institutum Veterinariumban készítették fel. A mezőgazdasági szakemberek képzésére elsősorban magánkezdeményezések születtek, mint például 1780-ban Tessedik Sámuel még inkább középfokú szarvasi gazdasági iskolája, majd a már egyértelműbben felsőfokú Georgicon létesítése Keszthelyen 1797-ben, a felvilágosult reformerek közé tartozó Festetics György által. Ebbe a sorba illik az 1808-ban Selmecbányán létrehozott Erdészeti Intézet is, s végül idetartozik az Albert Kázmér herceg által 1818-ban életre hívott magyaróvári Gazdasági Tanintézet is.

Mint e rövid felsorolás is mutatja, a 18. század végén, illetve a 19. század elején a reáltudományok csaknem mindegyike, ha változó színvonalon is, de önálló tanintézethez jutott Magyarországon.

A magyar felsőoktatás szervezeti felépítését az 1777-es első Ratio Educationis határozta meg. Legfelső szinten a már Budára költöztetett egyetem állt, ahol a tudományok összességét lehetett tanulni, s e tudományokból doktori cím megszerzésére is lehetőség nyílt. Egyes ismeretek tanulását azonban lehetővé tették alacsonyabb szinten is, hiszen bizonyos állásokhoz nem volt szükség tudományos fokozatra. A tisztviselői karban vagy a közigazgatás alsóbb szintjein dolgozók részére a királyi jogakadémiák rendszere nyújtott képzési lehetőséget (Nagyszombat, Győr, Kassa, Nagyvárad).

II. József 1784-ben a budai egyetemet Pestre költöztette, de sokkal jelentősebb intézkedése volt, hogy híres türelmi rendeletének szellemében a nem katolikusoknak is lehetőséget adott az egyetemen tanári állás betöltésére. Ezzel egy időben az egyetemek megnyíltak a zsidó vallásúak előtt is, akik a 19. század első felében – mivel bizonyos pályák zárva voltak előttük – többségükben a bölcsészeti, illetve az orvosi karokra iratkoztak be. A türelmi rendelet kedvező volt a protestáns felekezetek felsőoktatási intézményeinek továbbfejlesztése szempontjából is. A reformátusok virágzó debreceni kollégiumuk mellett megerősítették a sárospataki iskolát, amely már 1793-tól jogakadémiával egészült ki. Később, az 1830-as években még hárommal nőtt a református jogakadémiák száma (Pápa, Kecskemét, Máramarosziget). Az evangélikusok pozsonyi líceuma még a századforduló előtt gyors fejlődésnek indult, Eperjesen 1815-ben kezdődött meg a jogi képzés, és a szabadságharc előtt a soproni líceumban is oktattak jogot. A katolikus egyház régi egri líceuma mellett 1831-ben a pécsi püspök is hasonló intézményt alapított a dél-dunántúli városban.

A szigorú központi irányítású, konzervatív szellemű felsőoktatás teljes kiépülése (1806–1825)

A 19. század első évtizedeiben a ferenci abszolutizmus fő törekvése a Habsburg Birodalom alapvetően konzervatív, mindenféle veszélyesnek minősülő változtatástól, reformtól mentes, szigorúan centralizált szervezetének fenntartása és megerősítése volt.

A magyar oktatásügy, így az egyetemi képzés alaptörvénye ebben a korszakban az 1806 őszi kiadott tanügyi szabályzat, a második Ratio Educationis lett. A törvény számos rendelkezése csak nagyon rövid ideig volt hatályban. Az udvar anélkül, hogy magát a szabályzatot érvénytelenítette volna, már nem sokkal 1806 után több olyan rendeletet adott ki, amely a magyar tanügyet még szorosabb bécsi fennhatóság alá helyezte. Igyekezett a magyar felsőoktatás nemzetközi kapcsolatait is minimálisra redukálni. E törekvését a szigorú cenzúrán kívül olyan rendeletek is megerősítették, amelyek elsősorban a protestáns magyar diákok külföldi (német protestáns egyetemeken való) továbbtanulását korlátozták. Az udvar úgy gondolta,

hogy a nem katolikus diákok valamelyik birodalmi egyetemen felállított protestáns teológiai fakultáson fognak tanulni, s ez helyettesítheti a nyugat-európai peregrinációt. Ennek érdekében 1821 áprilisában a bécsi egyetemen protestáns teológiai kar nyílt meg, de a kezdeményezés sikertelen maradt. 1825-ben az udvar kénytelen volt újra engedélyezni a protestáns diákok birodalmon kívüli tanulását.

Az 1825–27. évi országgyűlés új korszak kezdetét jelentette. Az alsó tábla 1827. január 30-i ülésén feliratot fogalmaztak meg a „Magyar Tudományok Univerzitásának és Tanításának Függetlensége” ügyében. A vita során az egyetemnek a bécsi tanügyi hatóságoktól való függőségén kívül az intézmény számos problémájára világítottak rá az ország nyilvánossága előtt. Többen felhívták a figyelmet az egyetem tanárainak szegényes javadalmazására is. Felújították azt az először 1790-ben felvetett indítványt is, amely az egyetem képviselőinek helyet biztosított volna a magyar országgyűlésben.

Az 1832-ben megnyílt új országgyűlésen felvették egy magyar műszaki egyetem létesítésének kérdését. 1835 áprilisában Trencsén követte terjesztette elő megyéje javaslatát, miszerint a megye „Polytechnicum intézetet” kíván felállítani. Az országgyűlés utolsó napjaiban megérkező királyi válasz azonban kategorikusan elutasította a javaslatokat.

A felsőoktatás nemzetivé válása szempontjából döntő jelentőségű volt a magyar oktatási nyelv bevezetése, amelyet hivatalosan 1842 májusában a jogi karokon kezdtek meg, majd ezt 1844-ben más fakultások is követték. A nagyszámú nem magyar anyanyelvű egyetemi hallgató miatt azonban 1848-ig fennmaradt a két-nyelvű oktatás. A semleges latin oktatási nyelv megváltoztatása a soknemzetiségű Magyarországon feszültségeket gerjesztett, s várható volt, hogy a felsőoktatás területén sem lesz konfliktusmentes a magyar nemzeti érdekek érvényesítése.

A felsőoktatás a forradalom időszakában és annak leverése után

Az 1848. március 15-i pesti polgári forradalom kezdeti eseményeiben a diákság volt az igazi tömegbázisa a radikális demokratáknak. Az egyetemi ifjúság már a forradalom kitörésének másnapján összeállította kilencpontos javaslatát az egyetem és általában a felsőoktatás reformjára, és példáját az ország több felsőfokú tanintézetének hallgatói is követték, megfogalmazva saját követeléseiket és javaslataikat.

A márciusi forradalomnak az egyetemmel kapcsolatos első vívmánya az 1848. évi 19. törvénycikk megszületése volt. Ez kodifikálta a liberális egyetempolitika két fontos elemét: (1) az egyetemet az országgyűlésnek felelős közoktatásügyi miniszter fennhatósága alá rendelte, és (2) kimondta a szabad tanárválasztás elvét. A parlamenti vita eredményeképpen a minisztérium felhatalmazást kapott arra, hogy elindítsa a nélkülözhetetlen egyetemi reformokat.

Eötvös József a közoktatásügy minden területén átfogó reformok előkészítését kezdte meg. Kétségtelen, hogy elsődlegesnek a népoktatás fejlesztését tekintette, de kezdettől fogva nagy figyelmet fordított a magyar felsőoktatás, s ezen belül a

pesti egyetem korszerűsítésére is. A minisztérium felhívása nyomán számos reformjavaslat készült, amelyeket Eötvös József a magyar felsőoktatás korszerűsítésének legfontosabb dokumentuma, „A magyar egyetem alapszabályai” című tervezet összeállításakor ugyan figyelembe vett, de a politikai viszonyok fordulata miatt ez a dokumentum már nem kerülhetett az országgyűlés elé.

A forradalom és a szabadságharc eseményei 1848 őszén nem tették lehetővé a hazai felsőoktatási intézmények működését. A szabadságharc leverése után a bécsi udvar a felsőoktatásban a német oktatási nyelvet vezette be, és Magyarország különállásának megszüntetésével a hazai felsőoktatást az összbirodalom rendszeréhez kívánta igazítani. El kell ismerni, hogy az 1850-ben bevezetett reformok sok tekintetben a szakszerűség fejlesztése, a modernebb, korszerű egyetemi rendszer kialakítása irányába mutattak, miközben a nemzeti törekvéseket és igényeket teljesen mellőzték. A bölcsészeti kar egyenjogúsítása, a tanszéki rendszer karok közötti szervezetének korszerűsítése, az egyetemre való bejutás rendjének szabályozása mind hasznos és korszerű intézkedésnek tekinthető.

A német nyelvű képzés egy évtizedre közelebb hozta a pesti egyetemet a birodalom más tartományaihoz, s e korban sok tanár és diák érkezett a Monarchia más területeiről. Ellentmondásos intézkedésnek tekinthető az Institutum Geometricum egyébként idejémtúlt intézményének felszámolása az egyetemen, mert ezzel hét évre megszűnt az egyetemi szintű mérnökképzés Magyarországon. Hasonló volt az Állatorvosi Tanintézet esete is, amely függetlenné vált az orvosi kartól. Ezek az intézkedések is hozzájárultak ahhoz, hogy nőtt a külföldi egyetemekre beiratkozó magyarországi születésű hallgatók száma.

A műszaki felsőoktatás reformjára Magyarországon 1856-ban került sor, amikor megalapították a Joseph Polytechnicumot, ahol az egyetemi szintű mérnöki, közgazdasági és kereskedelmi képzés is megindult. A korszerűsítés jegyében, az 1850-es évek első felében sorra zárták be a felekezeti jogakadémiákat és líceumokat, mert azok nem feleltek meg a kormány által előírt követelményeknek. A mezőgazdasági szakképzés terén csak a magyaróvári intézetet engedték tovább működni (immár állami elismeréssel).

A felsőoktatási hálózat kibővülése a kiegyezés után

A kiegyezés utáni fél évszázad, a dualizmus időszaka, s különösen annak a századfordulóig terjedő szakasza a magyar felsőoktatás egyik aranykorának tekinthető. A kulturális önállóságát visszanyerő ország kormányzata mind az oktatás tartalmi, minőségi kérdéseiben, mind a tárgyi feltételek megteremtése tekintetében igyekezett felzárkóztatni felsőoktatásunkat a legfejlettebb európai országokéhoz.

Az erdélyi magyarság régi vágya már csak Eötvös halála után valósult meg: 1872. október 12-én az uralkodó aláírta a kolozsvári tudományegyetem létesítését kimondó törvénycikket. A kolozsvári egyetem szerkezete egyedülálló volt a kora-beli Magyarországon. Mivel Erdélyben már valamennyi történelmi felekezetnek megvolt a maga hittudományi főiskolája, ezért az universitas teológiai kar nélkül

alakult meg. A jogi, bölcsészeti és orvosi karok mellett Kolozsvárott alakult először természettudományi (matematikai) fakultás.

1872-ben nyílt meg az eredetileg már 1809-ben megalapított magyar tannyelvű katonai tanintézet, a Ludovika Akadémia.

Közvetlenül a kiegyezés után jöttek létre az agrár felsőoktatás új intézményei is. Magyaróvár intézménye már 1874-ben akadémiai rangot nyert, Keszthelyen újraindult a képzés, s ezenkívül még Kassán, Kolozsvárott és Debrecenben nyílt gazdasági tanintézet. Az állatorvos-tudomány különösen gyors fejlődést mutatott. A szerény, középfokúnak is alig nevezhető állatgyógyintézet 1875-től a gazdaságiakkal azonos rangú tanintézetté, 1890-től már akadémivá, s a századforduló előtt egy évvel hivatalosan is főiskolává vált. 1891-ben a Keleti Kereskedelmi Tanfolyamon, majd 1899-ben a Keleti Kereskedelmi Akadémián megkezdődött a külkereskedelemhez értő szakemberek képzése is.

A dualizmus korszakának kezdetén épültek ki a magyar művészeti felsőoktatás alapjai. 1865-ben létesítették az Országos Színészeti Tanodát, amely a 90-es évektől igazi főiskolává vált. 1871-ben alakult meg a Képzőművészeti és az Iparművészeti Főiskola jogelődje. Kezdetől felsőfokú intézmény volt a nagyhírű, 1875-ben alapított budapesti Zeneakadémia, amelynek első igazgatója Liszt Ferenc lett.

A felekezeti felsőoktatás terén még 1867 előtt átmenetileg helyreálltak a régi jogakadémiák, de a szabad versenyhelyzetben hamarosan visszaszorultak, csökkent irántuk az érdeklődés. 1877-ben új, Közép-Európában egyedülálló intézményként nyitotta meg kapuit az Országos Rabbiképző Intézet.

A századforduló előtt az egyetemeknek egyre több hallgatója lett. A diákok száma tekintetében Európa, sőt a világ legnagyobb egyetemei közé tartozott a budapesti királyi József Műegyetem és a budapesti királyi magyar tudományegyetem is. A pesti egyetemre az 1900/01-es tanévben 5661 fő, a Ferenc Józsefről elnevezett kolozsvári Tudományegyetemre 1403 fő, a műegyetemre 1827 fő iratkozott be. A korabeli Magyarország felsőfokú tanintézeteiben ebben az évben összesen 13 243 diák tanult. A női hallgatók előtt – Európában viszonylag későn – 1895-ben nyíltak meg az egyetemek, s kezdetben csak az orvosi és a bölcsészeti karokra iratkozhattak be.

Új felsőoktatási intézmények alapítására irányuló törekvések a századforduló után

A dualizmus időszakában kezdettől fogva nyilvánvaló volt, hogy a relatíve nagy területű és jelentős népességgel bíró Magyarországon nem elegendő a két tudományegyetem és az egyetlen budapesti műegyetem.

A Felvidéken Pozsony és Kassa, az Alföldön Debrecen, Szeged és Temesvár is jelezte igényét egy új egyetemre, de a Dunántúlon Győr és Pécs is szeretett volna egyetemi várossá válni. A kérdés eldöntését a tudományos szempontokon túl politikai és felekezeti szempontok is motiválták. Az említett városok egy része a

nemzetiségek lakta területek határán feküdt, s a kormányzat szempontjából fontos volt, hogy a létesítendő egyetem a régió magyar jellegének erősítéséhez is hozzájáruljon.

Az uralkodó 1912. július 7-én írta alá a debreceni és a pozsonyi tudományegyetemek létesítéséről szóló 36. törvénycikket. Az egyetemek tényleges működésüket természetesen csak hosszabb előkészületek után kezdhették meg. Mindkét univerziton az első világháború alatt, 1914 őszén indult meg a tanítás. Debrecenben a hagyományos karok mellett református hittudományi fakultás is alakult.

Pozsonyban az Erzsébet királynéről elnevezett egyetemen a jogi, bölcsészeti és orvosi karok mellett egy természettudományi fakultás létesítését is tervezték, de felállítására nem került sor.

A budapesti műegyetem, amely 1901 után már doktoráltatási joggal is rendelkezett, a 20. század elején új, budai telepére költözött, létrehozva a magyar főváros egyetlen campus-rendszerű, hatalmas egyetemét. A gyorsan növekvő igényeket azonban ez az egy műszaki egyetem nem tudta kielégíteni, ezért több javaslat is készült újabbak létrehozására (Selmecbánya, Temesvár, Kassa).

Nem valósult meg a közgazdasági egyetem létesítésének terve, amelyet erős pénzügyi és kereskedelmi körök támogattak. A javaslat 1912-ben az országgyűlés elé került, de a politikai fordulatok megakadályozták az ügy érdemi tárgyalását.

Mélyreható változások az első világháború után

1918 végén a szomszédos országok csapatai elfoglalták az ország kétharmad részét, de senki sem tudta még pontosan, hol fognak majd húzódni a leendő országhatárok. Az elfoglalt területeken előbb vagy utóbb nemzetállami keretek között szerveződött meg a közigazgatás és kezdődött meg az oktatás. Már 1918-ban megindult a magyar tisztviselői kar és az értelmiség menekülése a meg nem szállt országrészbe. Ezzel egy időben katonák tíz- és százezrei jöttek vissza a szétesett frontvonalokról, köztük ezerszámra olyan fiatalok, akik éppen a háború miatt nem kezdhették meg egyetemi tanulmányaikat.

Az ország négy egyeteme közül kettő (Kolozsvár és Pozsony) az új államok területére esett, és mindkettőt rövid időn belül felszámolták. A két egyetem tanárainak többsége még ezt megelőzően, 1918–19 fordulóján, illetve részben 1919 végén Budapestre települt át. A csehszlovák csapatok bevonulása előtt néhány nappal a hallgatóság magyar érzelmű része szintén a fővárosba menekítette a selmecbányai akadémia berendezési tárgyainak és gyűjteményeinek jó részét. 1920 után megszűnt a kassai és nagyváradi jogakadémiák működése is, és a korábbi felekezeti jogi főiskolák sem maradhattak fenn a határokon túl. Az evangélikusok Eperjesről Miskolcra, a reformátusok kicsit később Máramarosszigetről Hódmezővásárhelyre telepítették át jogakadémiáikat.

A polgári forradalom és a Tanácsköztársaság

A forradalmak időszakának felsőoktatás-politikája csak a fővárosra terjedt ki, de Magyarország egyközpontúsága miatt a legjelentősebb intézmények Budapesten működtek. Az egyetemeken már 1917 nyarán póttanfolyamokat indítottak, s 1918–19 során ezek száma tovább nőtt. A beiratkozó több ezer hallgatót azonban így sem tudták befogadni, s ezért háromhavonta új szemesztereket tartottak. A diákság nagy része csaknem a nyomor szintjén élt a fővárosban. Számos szervezetet hoztak létre helyzetük javítására, ám kevés eredménnyel. Érthető, ha az egyetemi hallgatók közül sokan szélsőséges mozgalmakhoz csatlakoztak (jobb- és baloldaliakhoz egyaránt). A Károlyi-kormány 1919 elején új tanárok kinevezését kezdeményezte a pesti egyetemen, de az autonómiáját védő konzervatív többségű professzori kar – elsősorban a jogi fakultáson – elvetette a kormány javaslatait. Erre válaszul a polgári demokratikus kormány is radikális intézkedésekre szánta el magát és Jászi Oszkár személyében kormánybiztost nevezett ki az egyetem irányítására.

1919. március 21-én a maradék országrészben a néhány hónappal korábban szovjet mintára megalakult kommunista párt a szociáldemokratákkal szövetségre kezébe vette a hatalmat, s kikiáltotta a Magyar Tanácsköztársaságot. Az új állam proletárdiktatúrát vezetett be, s miközben igyekezett megváltoztatni a korábbi társadalmi igazságtalanságokat, addig maga is újabb, másfajta jogtalanságokat követett el. A Tanácsköztársaság négy hónapja alatt a főváros felsőoktatása – mint minden forradalmi időszakban – a reformtervek készítésének lázában élt. A pesti egyetem irányítására politikai megbízottat neveztek ki, megkezdtek a tanári kar lecserélését, s ennek során kitűnő tudósok mellett szerényebb képességű, de az új rendszernek elkötelezett személyek is katedrához jutottak. A Tanácsköztársaság idején a Közoktatásügyi Népbiztosságon több olyan tervet is kidolgoztak, amelyek évtizedek óta hiányzó intézmények felállítását célozták. Ilyen volt többek között a volt Keleti Kereskedelmi Akadémiából kialakítandó közgazdasági főiskola terve, amely egészen közel jutott a megvalósításhoz. Hasonlóképpen figyelemreméltó volt az önálló gyógyszerész főiskola létesítésének gondolata. Érdekes elképzelések születtek az egyébként is átalakulóban lévő műszaki felsőoktatás reformjára. Ezzel egy időben a hivatalos ideológiának megfelelően elhatározták a „feleslegesnek” minősített tudományok és fakultások felszámolását. Elrendelték a budapesti katolikus hittudományi kar bezárását, és hasonló tervet készítettek a burzsoá jellegűnek minősített jogi karral kapcsolatban is. Az új kormányzat forradalmi lendületében számos túlkapást követett el a velük egyet nem értő tanárokkal és hallgatókkal szemben.

Új székhelyű felsőoktatási intézmények

A proletárdiktatúrát 1919. augusztus első napján az antanthatalmak által jóváhagyott román katonai támadás buktatta meg. A felforrósodott légkörben fogadta el a magyar országgyűlés az 1920. évi 25. törvénycikket, az úgynevezett numerus

clausus törvényt, amely származási alapon korlátozta az egyetemre való bejutás lehetőségét, s mivel a soknemzetiségű Magyarország nem magyar lakosságú területeit elvesztette, a törvény elsősorban a hazai zsidóságot sújtotta.

A trianoni béke kényszerű aláírása után fokozatosan megkezdődött a megcsontított ország politikai és gazdasági konszolidációja. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium élére egy nagy formátumú, koncepciózus politikus, Klebelsberg Kunó került, akinek egy évtizedes működése alatt óriási fejlődés ment végbe a magyar felsőoktatásban. Még a korábbi kormányzat idején, 1920 őszén nyitották meg az évtizedek óta tervezett Közgazdaságtudományi Kart, amely a hazai közgazdasági, kereskedelmi, s egyben a mezőgazdasági képzés első egyetemi szintű intézménye lett.

Klebelsberg politikájának az volt az alapelve, hogy a művelődés, az iskolaügy, a felsőoktatás stratégiai kérdés, és a meggyengült országnak minden erejét arra kell fordítania, hogy megmutassa a világnak a magyarság európai műveltségét, és igyekezzen magasabb kulturális színvonalat felmutatni, mint a szomszédos államok. A trianoni béke erősen korlátozta a hadi kiadásokat, így az 1920-as években valóban több pénz jutott a felsőoktatásra, mint az egy háborúban kivérzett, meggyengült országtól várható lett volna. A megnövelt összeget a felsőoktatás és a kutatás területén két fő cél megvalósítására fordították: az ösztöndíj-politika megalapozására és a külföldi kulturális kapcsolatok fejlesztésére (például a Collegium Hungaricumok hálózatának kialakítására).

A debreceni egyetem Tisza István, a budapesti egyetem pedig Pázmány Péter nevét vette fel. Az elmenekült kolozsvári egyetem Szegeden kapott otthont.

A régóta Pécsett működő püspöki jogakadémia alapjain 1923-ban nyílt meg az Erzsébet Tudományegyetem jogi, bölcsészeti és fokozatosan kiépülő orvosi karokkal. Az evangélikus felekezet hittudományi fakultása Sopronba került, de szervezetileg az Erzsébet Tudományegyetem része lett; ugyancsak Sopron adott helyet a Selmezbányáról elmenekült Bányászati és Erdészeti Főiskolának, méghozzá hagyományos szervezeti felépítésében.

Klebelsberg tudatosan törekedett arra, hogy az ország felsőoktatásának egyközpontúságát megszüntesse, és Budapest mellett az említett három városban regionális művelődési centrumokat hozott létre. E fejlesztéseket még annak árán is vállalta, hogy a legrégibb, a budapesti egyetem viszonylag kisebb támogatáshoz jutott, és ez a fővárosban elégedetlenséget váltott ki.

Változások a harmincas években

A két háború közötti magyar felsőoktatási struktúra gyengesége többek között a kiválasztási rendszer hibáiban és a tehetséggondozás elégtelenségében mutatkozott meg. A magyar társadalom középrétege, a tisztviselői kar, a tágabban vett értelmiség szempontjából jól működött a rendszer, a szegényebb osztályok vonatkozásában azonban ez már nem volt elmondható. A tehetséggondozásnak néhány régebben alapított intézménye, így elsősorban a budapesti Eötvös Kollégium, továbbra is

kitűnően működött, de befogadóképessége korlátozott volt. Az egyházak által létrehozott intézmények, így például a katolikus Szent Imre Kollégiumok is segítettek a rászorulóknak egy részén, de a tehetséggondozás széles rétegekre így sem terjedt ki.

A 30-as években megélénkülő népi mozgalmakban sok egyetemi hallgató kezdte el tudományos vagy politikai pályáját. E mozgalmak elsősorban a magyar parasztság tehetséges fiataljaiból akartak gyökereit megőrző, új típusú értelmiségi réteget kinevelni. Ebből a célból hozták létre 1939-ben a Bolyai Kollégiumot, amely 1942-ben a mozgalom egyik legnagyobb támogatójának, Györffy István etnográfus professzornak a nevét vette fel. A népi kollégiumi mozgalom a későbbiekben, 1945 után igen jelentős politikai tartalmat kapott.

Az 1932 utáni egy évtized felsőoktatás-politikájának meghatározó személyisége Hóman Bálint történész, vallás- és közoktatásügyi miniszter volt. A felsőoktatás strukturális átalakításáról a 20-as évek végétől állandó viták zajlottak a magyar kulturális életben.

Hosszas viták után az 1934. évi 10. törvénycikkkel egy, a magyar felsőoktatásban addig szokatlan méretű és szerkezetű új egyetemet hoztak létre, a m. kir. József nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemet. Az új intézmény alapját a budapesti műegyetem adta, de hozzácsatolták szinte az összes olyan intézményt, amely egyetemi, főiskolai szinten a reáltudományokkal foglalkozott. Így került az új egyetemhez az addig önálló közgazdasági felsőoktatás egésze a Közgazdaságtudományi Kar formájában, továbbá a soproni főiskola is, Bánya-, Kohó- és Erdőmérnöki Kar elnevezéssel. A kívánt agráregyetem helyett az egykori Közgazdasági Kar mezőgazdasági osztályát és az addig önálló Állatorvosi Főiskolát is egyesítették az új keretben, Mezőgazdasági és Állatorvosi Kar elnevezéssel. Ez a megoldás is ellentmondásos volt, hiszen nem kizárólag mezőgazdasági alapon történt az átszervezés; a soproni erdészképzést például nem az agrár fakultáshoz csatolták.

1935-ben ünnepelte az ország a budapesti tudományegyetem fennállásának 300. évfordulóját. A több mint 80 külföldi egyetemet képviselő vendégcsereg jól reprezentálta a magyar tudomány kitörését a Trianon utáni elszigeteltségből.

1936 tavaszán Hóman Bálint kezdeményezte egy Országos Felsőoktatási Tanács életre hívását, hogy e testület dolgozza ki a kormányintézkedések alapját képező szakértői reformjavaslatokat. Ugyancsak a leendő reformot készítette elő az 1936. december 10. és 16. között tartott Országos Felsőoktatási Kongresszus. A jobbra tolódó Közép-Európában elvi problémaként vetődött fel a tanszabadság liberális eszméjének és az úgynevezett nemzeti imperializmusok egyetempolitikájának ellentmondása. Szóba került az elvi kérdések mellett a diákság szociális helyzete is, amelyen egy-egy kampánnyal, mint például az Országos Magyar Diáknemzetorvosnyitók Akcióval aligha lehetett segíteni. A kongresszus legtöbb felszólalója a szakmai szekcióban a felsőoktatás egy-egy szektorának belső szerkezeti reformjára tett javaslatokat.

A magyar felsőoktatás a világháború éveiben

A Felvidék egy részének visszacsatolása után, 1938 végén, előbb pótfélév indításával tették lehetővé a hazai egyetemekre való, idővesztés nélkülű átiratkozást, később új felsőoktatási intézményt is alapítottak a területen. Kassa városa egykori jogi és gazdasági akadémia helyett lehetőséget kapott egy kereskedelmi főiskola működtetésére. A kétéves tanulmányi idejű m. kir. Állami Kereskedelmi Főiskola hallgatói átiratkozhattak a közgazdaság-tudományi karokra.

1940 őszén Erdély visszacsatolása után a magyar kulturális kormányzat jóval nagyobb feladat elé került, hiszen Kolozsvárott működött egykor az ország második legrégibb egyeteme. A kolozsvári román egyetem Nagyszebenbe tette át székhelyét, és Hóman Bálint szinte azonnal benyújtotta javaslatát az országgyűlésnek az egykori kolozsvári egyetem visszaállításáról. Az 1940. évi 28. törvénycikk úgy intézkedett, hogy a Szegedre menekült Ferenc József Tudományegyetem vissza költözik eredeti helyére, Szegeden pedig Horthy Miklósról elnevezett új egyetemet alapítanak. A kultusztárca nagy súlyt helyezett arra, hogy Kolozsvárott teljes, minden tudományra kiterjedő universitas jöjjön létre, s ennek érdekében a hazai egyetemek szerkezetének átmeneti szűkítésére is hajlamosnak mutatkoztak. Ezt a célt szolgálta a pécsi bölcsészkar, a szegedi jogi kar és a debreceni természettudományi és matematikai tanszékek 1940-ben elrendelt átmeneti szüneteltetése. Ezen áldozatok árán azonban Kolozsvárott öt fakultásból álló, modern egyetem született, ahol a régi karok mellé még egy közgazdaság-tudományt is szerveztek, ezzel valóban teljessé téve az egyetem szerkezetét. Ugyancsak helyreállították az egykori kolozsvári mezőgazdasági akadémia működését, így Észak-Erdélyben szinte minden tudományterületen lehetőség nyílt magyar nyelvű felsőfokú képzésre.

A Délvidék visszacsatolása után, 1942 nyarán Újvidéken szintén Állami Kereskedelmi Főiskolát nyitottak, amely az egykori budapesti Keleti Kereskedelmi Akadémia funkcióit gyakorolta új körülmények között: a kétéves főiskolán a balkáni és a keleti országokkal való kereskedelemhez szükséges nyelvi és szakmai ismereteket oktatták.

A felsőoktatás demokratizálása 1945 és 1948 között

A második világháború végén a magyar felsőoktatás igen nehéz helyzetben volt. Az intézmények egy része – különösen a hosszú ostromot kiállt Budapesten – súlyos háborús károkat szenvedett.

1945-ben, fél évszázados próbálkozás után végre létrehozták a Magyar Agrár-tudományi Egyetemet, amely a jelentős mezőgazdasággal rendelkező Magyarországon régóta fennálló igényt elégített ki. Az új egyetem, amely a földművelési tárca irányítása alá tartozott, igen sajátos szerkezetű volt. A budapesti agrár jellegű fakultások (mezőgazdasági, állatorvosi, kertészeti) mellett ide csatolták az ország három távoli városában működő mezőgazdasági főiskolát is, vagyis az egyetem óriási lett és rendkívül széttagolt szervezeti formában alakult meg. A magyar

felsőoktatásban – bár erre korábban is volt példa – 1945 után megerősödött az a tendencia, hogy az egyetemek szakirányonként elkülönülve jöttek létre, s esetenként azonos szakirányhoz tartozó, de egymástól több száz kilométerre fekvő városok tanintézetait kapcsolták egy szervezetbe.

A világháború után az egyik legfontosabb intézkedés a professzori kar felfrisítése volt. Az új demokratikus kormány több egyetemen adott katedrát addig mellőzött kiváló tudósoknak, de természetesen a koalíciós pártok saját pártfogoltjaikat is igyekeztek egyetemi pozíciókhoz juttatni. A kezdeti időszakban például Budapesten olyan szakemberek kaptak katedrát, mint a filozófus Lukács György, a matematikus Riesz Frigyes, vagy a nyelvész Bárczi Géza. Sok kitűnő fiatal tudós is lehetőséget kapott és ez kétségtelenül emelte az egyetemek oktatási színvonalát.

Sürgős és fontos intézkedés volt a korábbi politikai szempontokon alapuló felvételi korlátozások, sőt egy ideig a létszámkorlátozások eltörlése. Ekkoriban nyíltak meg valamennyi fakultás kapui a női hallgatók előtt, akik egyébként 1895 óta tanulhattak a bölcsészeti és az orvosi karokon. A népi demokratikus hatalom még a háború előtti kezdeményezések folytatásaként – tehát nemcsak a baloldali pártok kezdeményezésére – támogatta a népi kollégiumi mozgalmat, amelynek révén nagy számú munkás és paraszt származású fiatal került alkotó szellemű, szinte a világot megváltani akaró közösségbe. Közülük sokan választott tudományterületük büszkeségei lettek később, másokat a politikai forgatag a tudománytól igen messzire sodort. A hiányzó műszaki szakemberek pótlására 1947 őszén szervezték meg az Állami Műszaki Főiskolát egyéves előkészítő osztállyal és egyre több budapesti és vidéki tagozattal, ahol gyorsított képzéssel lehetett mérnöki oklevélhez jutni. Ez az intézmény később a budapesti műegyetem esti tagozatába olvadt bele.

1948 nyarán Magyarországon megkezdődött az államszocializmus szigorúan centralizált, egyetlen párt által irányított időszaka. Ezután a magyar felsőoktatásban addig nem tapasztalt mértékű változások következtek be, amelyek sok esetben tudatosan el kívánták törölni a hazai egyetemi képzés évszázados hagyományait.

A magyar felsőoktatás az államszocialista korszakban és a rendszerváltozás után

Ladányi Andor

Az elmúlt fél évszázad történetével – felsőoktatásunk jelenlegi helyzetének, problémáinak jobb megértése érdekében – némileg részletesebben kell foglalkoznunk.

Az államszocialista korszak

Az államszocialista periódusban a felsőoktatás alakulását jelentős mértékben a monolitikus hatalmi berendezkedés (és annak ideológiai alapjai), valamint a kiépülő tervgazdasági rendszer követelményei határozták meg. E korszakot azonban nem lenne helyes teljesen egységesnek tekinteni; az egyes időszakokban a politikai, gazdaságpolitikai változások a felsőoktatási politikát, a felsőoktatás helyzetét is lényegesen befolyásolták. Bár a magyar felsőoktatás alakulása fő vonásaiban a többi államszocialista ország felsőoktatásához volt hasonló, a későbbiek során néhány vonatkozásban a demokratikus európai országok felsőoktatásának fejlődési tendenciáit követte.

A hallgatói létszám alakulása és megoszlása

A felsőoktatás mennyiségi fejlődése alapvetően a többi európai államszocialista ország trendjeinek megfelelően alakult. Az 50-es évek elején – az erőltetett ütemű felhalmozáson és iparosításon alapuló felzárkózási politika szerves részeként – a hallgatói létszám a felsőoktatás nyugat- és észak-európai expanzióját megelőzve ugrásszerűen növekedett. Az 50-es évek közepétől mintegy két évtizeden át a gazdasági ciklusokkal és a gazdaságpolitika változásaival összefüggésben a hallgatói létszám nagy mértékben ingadozott, majd a 70-es évek közepétől a 80-as évek végéig egyre növekvő lemaradás volt megfigyelhető a fejlett európai országok felsőoktatásához képest. Ez utóbbi másfél évtizedben ugyanis az államszocialista országok – alacsonyabb gazdasági fejlettségi szintjük, többé-kevésbé korszerűtlen gazdasági struktúrájuk és merev politikai rendszerük következtében – nem voltak képesek a világgazdaság új fejlődési irányainak követésére, ami azután a felsőoktatás alakulására is jelentős mértékben kihatott. Ilyen körülmények között Magyarországon – a tervgazdaság rendszerére jellemző felvételi keretszám-rendszer fenntartásával és a felvételi létszámoknak elsődlegesen pénzügyi okokból ala-

csony szinten tartásával – a hallgatói létszám lényegében stagnált, a magyar felsőoktatás a mennyiségi mutatókat tekintve az európai országok sorában a legutolsók közé került.

A hallgatói létszám képzési ágak szerinti megoszlását a 70-es évek közepéig a többi államszocialista országhoz hasonlóan a műszaki és a mezőgazdasági felsőoktatás túlsúlya jellemezte. 1976-tól, kormányzati döntés alapján e képzési ágak aránya lényegesen csökkent, ugyanakkor – elsősorban a demográfiai hullám következtében növekvő pedagógusszükséglet kielégítését célzó intézkedések hatására – fokozatosan nőtt a pedagógusképzés aránya, amely a 80-as évekre már a felsőoktatás legnagyobb képzési ágává vált. A fejlett európai országokhoz viszonyítva továbbra is igen alacsony volt a humán, a természettudományi és a közgazdasági képzésben részt vevők, valamint az előző korszakok uralkodó képzési ágának, a jogásképzésnek az aránya.

Osztálypolitika, káderpolitika

A felsőoktatási politika egyik fő célkitűzése volt, hogy az állampárt osztálypolitikájának megfelelően a hallgatók szociális összetételét gyökeresen megváltoztassa, a munkás és dolgozó paraszt származású hallgatók számát és arányát gyors ütemben megnövelje. Ennek érdekében a felvételek során a jelentkezők származás szerinti kategorizálásával a munkás és paraszt származású fiatalok felvételére külön keretszámot állapítottak meg. A hallgatóság szociális összetételének módosítása, a társadalmi igazságosság elvének érvényesítése, valamint a társadalmi mobilitás elősegítése helyes és indokolt célkitűzés volt, mindennek adminisztratív eszközökkel való végrehajtása azonban károsnak bizonyult. Ez egyrészt azt jelentette, hogy igen sok gyengébb képességű, hiányos előképzettségű fiatalot is felvettek, másrészt pedig azt, hogy az értelmiségi, alkalmazotti, kispolgári szülők gyermekeinek – a felvételi keretszámoktól függően – kisebb-nagyobb része kiszorult az egyetemekről.

Az MSZMP politikájában 1962-től kezdődő változások, a posztształini struktúra kereteinek lazulása a felsőoktatás területén elsősorban a felvételi rendszer átalakításában, a származás szerinti kategorizálás megszüntetésében nyilvánult meg. A VIII. pártkongresszus határozatát követően az MSZMP PB 1963. április 2-ai határozata értelmében a jelentkezők középiskolai tanulmányaik folyamán és a felvételi vizsgájukon elért eredményeik alapján, pontszámuk sorrendjében kerültek felvételre, de az azonos pontszámúak közül a fizikai dolgozók gyermekeit előnyben kellett részesíteni, és a szülők meghatározott kitüntetéseihez kapcsolódó politikai preferenciákat is érvényesíteni kellett. A felvételi rendszer átalakítása a megelőző évekhez képest kétségtávol előrelépést jelentett, az említett preferenciák alkalmazása azonban – időszakonként változó mértékben – továbbra is befolyásolta a felvételek alakulását. (Ez különösen 1972 és 1978 között, a pártvezetésben a konzervatív–neoształinista irányzat előretörése idején volt így, amikor a „vonalhúzás” sajátos mechanizmusával igyekeztek a fizikai dolgozók gyermekeinek magasabb arányát biztosítani.)

Az osztálypolitika és a világnézeti–politikai szempontok előtérbe állítása jellemezte az államszocialista periódus első másfél évtizedében az oktatói káderpolitikát is. A későbbiekben azonban fokozatosan növekedett a szakmai–tudományos követelmények szerepe, az egyetemi tanári kinevezések feltétele a legtöbb karon de facto a tudományok doktora fokozat megszerzése lett. A 70-es–80-as években a káderpolitikával kapcsolatos problémák főleg a csoportérdekek érvényesülésével és ennek következtében a kontraszelektációs jelenségekkel függtek össze.

A felsőoktatás intézményrendszere és vertikális struktúrája

A felsőoktatás intézményrendszere lényegesen átalakult az államszocialista periódus négy évtizede folyamán. A 40-es évek végén és az 50-es évek elején, a korábbi szovjet modellt követve, számos új, szűk profilú, specializált intézményt szerveztek, ezek közül azonban több néhány éven belül megszűnt. Az 50-es évek végén 14 felsőfokú tanítóképző és óvónőképző intézet létesült, majd a 60-as évek első felében – elsősorban a növekvő szakemberszükséglet kielégítése érdekében – 48 felsőfokú technikum és szakiskola jött létre, és így a felsőoktatási intézmények száma hat év alatt több mint háromszorosára nőtt.

A 60-as évek végén és a 70-es évek elején a felsőfokú technikumok és szakiskolák átszervezésével, műszaki, mezőgazdasági és közgazdasági főiskolák, illetve főiskolai karok létesítésével az önálló felsőoktatási intézmények száma ugyan csökkent, az „anyaintézmény” székhelyén kívül működő karokat is figyelembe véve azonban a szűk profilú, alacsony hallgatói létszámú intézmények nagy száma, az intézményhálózat szétagoltsága lényegében továbbra is megmaradt, ami mind a képzés színvonalát, mind pedig gazdaságosságát hátrányosan befolyásolta.

A főiskolák hálózatának kialakulása ugyanakkor azt jelentette, hogy a magyar felsőoktatás intézményrendszere – a fejlett európai országok nagy többségének felsőoktatásához hasonlóan és a többi államszocialista ország felsőoktatásától eltérően – duális jellegűvé vált. Ez szorosan összefüggött a felsőoktatás diverzifikálódásával, vertikális struktúrájának átalakulásával, a kétszintű képzés több képzési ágban történt bevezetésével, amely ugyancsak a fejlett európai országok felsőoktatási fejlődési tendenciáinak felelt meg. A magyar felsőoktatás intézményrendszerének azonban a fejlett európai országokétól eltérő vonása volt az, hogy külön „szakegyetemek” (orvostudományi, közgazdaság-tudományi, agrártudományi) működtek, a képzési ágak és a tudományágak széles körét felölelő multidiszciplináris egyetemek nem jöttek létre. Ezek a „szakegyetemek” a közgazdaság-tudományi egyetem kivételével a profiljuknak megfelelő minisztériumok felügyelete alatt álltak, ami nagymértékben akadályozta egy egységes felsőoktatási politika kialakítását, illetve átfogó fejlesztési tervek kidolgozását.

Az államszocialista rendszer kiépítése az oktatási folyamatot, a curriculumot is nagymértékben befolyásolta. A tantervek és a tantárgyi programok központi megállapításával kötött tanulmányi rendet vezettek be, kötelezővé tették a marxizmus-leninizmus és az orosz nyelv oktatását, továbbá célul tűzték ki a szaktárgyak – elsősorban a humán és a társadalomtudományi tárgyak – ideológiai átformálását is. Az oktatás kötöttségének biztosítására irányuló intézkedésekkel összhangban, valamint a hallgatók számottevő részének nem megfelelő előképzettségére tekintettel uralkodóvá vált a tananyag iskolás jellegű, folyamatos feldolgozása, a nem egyetemi jellegű oktatási formák és módszerek alkalmazása. Az 50-es évek elején, a szakemberszükséglet gyors kielégítésére törekedve a legtöbb képzési ágban csökkentették a tanulmányi időt. Mindez természetesen a képzés minőségének, színvonalának csökkenését idézte elő.

Az államszocialista korszak későbbi évtizedeiben e problémák nagyrészt mérséklődtek. A hallgatói létszám csökkenése, az oktatás személyi és tárgyi feltételeinek javulása, az iskolás oktatási formák és módszerek visszaszorulása, majd 1957 után a tanulmányi idő felemelése a képzés színvonalának emelését eredményezte. Előrelépést jelentett a felsőfokú óvónő- és tanítóképzésre való – Európában az elsők között megvalósított – áttérés is. 1969-től a tanterveket és a programokat már az egyetemek állapították meg, az oktatás kötöttsége azonban lényegében továbbra is megmaradt. A szaktárgyi oktatás ideológiai befolyásolása csak a 70-es évek végétől kezdődően csökkent bizonyos mértékben.

A szakemberképzés feladatainak egyoldalú előtérbe állítása és ugyanakkor a kutatóintézetek hálózatának kiépülése az egyetemek tudományos kutatómunkájának elsorvadásához vezetett. Ezzel párhuzamosan, az aspiránsképzésnek és a tudományos minősítés rendszerének az egyetemek szervezeti keretein kívül történt kiépítése és egyúttal a korábbi egyetemi tudományos címek (doktor, magántanár) eltörlése pedig az egyetem tudományos utánpótlást képző funkciójának megszűnését idézte elő.

Az egyetemek tudományos kutatómunkája terén a 60-as években fokozatos, az évtized második felében – a kutatási ráfordítások növekedésével – nagyobb mértékű előrehaladás volt tapasztalható. A kutatómunka további fejlődését a 70-es és a 80-as években elsősorban az anyagi feltételek alakulása, különösen a gép- és műszerellátottság szintje határozta meg. Lassan növekedett az egyetemek szerepe a tudományos utánpótlás képzésében is. 1956 után visszaállították a doktori címet, amelyet 1983-tól egyetemi doktori fokozatnak nyilvánítottak, és az egyetemek részt vehettek a tudományos továbbképzési ösztöndíjasok posztgraduális képzésében, a kandidátusi és a tudományok doktora fokozat odaítélésének jogát azonban nem kapták meg.

A nemzetközi tudományos és oktatási kapcsolatok szintén lényegesen változtak az államszocialista periódus négy évtizedében. A mélypontot itt is az 50-es évek jelentették: a külföldi magyar intézetek túlnyomórészt megszűntek, a nyugati országokkal való kapcsolatok rendkívül szűk térre korlátozódtak, és a hallgatók

ösztöndíjas külföldi tanulmányokat csak az államszocialista országokban, elsősorban a Szovjetunióban folytathattak. A későbbiekben a külföldi magyar intézetek ismét megkezdték működésüket, és az oktatók mind nagyobb számban mentek tanulmányútra a fejlett európai országokba. Számuk a 80-as évek második felében már meghaladta az államszocialista országokba kiutazókét, sőt, a 80-as években a három hónapnál hosszabb időtartamú tanulmányutak több mint 90%-a már a nem államszocialista országokba irányult.

A felsőoktatás irányítása, az intézmények vezetése

Az államszocialista rendszer politikai struktúrájának viszonyai között a felsőoktatás területén is meghatározó szerepe volt a pártirányításnak. Ennek intenzitása és színvonala időszakonként változott, keretei pedig meghatározatlanok voltak (illetve a későbbiekben is csak a személyi kérdésekre vonatkozólag nyertek szabályozást). Az irányításban a vezető pártszervek mellett a területi és az intézményi pártbizottságok, pártszervezetek is szerepet játszottak, különösen a káderekérdések esetében.

A felsőoktatás állami irányítását a 60-as évek végéig a minisztériumi hatáskörök túlsúlya jellemezte, a felsőoktatási intézmények a korábban is korlátozott körű egyetemi autonómia felszámolásával csak minimális önállósággal rendelkeztek. Az intézmények vezetésében – az államszocialista periódus első éveinek anarchikus állapotait követően – az egyszemélyi felelős vezetés elvét érvényesítették, az egyetemi és a kari tanácsok csak konzultatív testületek voltak, döntési jogkörrel nem rendelkeztek.

A felsőoktatás irányításában és az intézmények vezetésében a 60-as évek végétől lényeges változások történtek. A gazdaságirányítás reformjának munkálataihoz kapcsolódóan az 1969-ben kiadott rendelkezések növelték az egyetemek önállóságát mind a tanulmányi kérdésekben, mind a vezetői megbízások terén, továbbá az egyetemi testületi szerveket – összetételüket is módosítva – döntési jogkörrel ruházták fel. E rendelkezések, elsősorban az 1968. évi európai diákmegmozdulások hatására, növelték a hallgatók szerepét, részvételét is az egyetemek vezetésében. Mindez előrelépést jelentett a korábbi időszakokhoz képest, bár e rendelkezések több tekintetben is korlátozott jellegűek voltak: miniszteri hatáskörben maradt számos jogkör (így különösen a kinevezési jogkörök), az egyetemi tanácsok egyes határozatait csak miniszteri jóváhagyás esetén lehetett végrehajtani, a főiskolák pedig az egyetemekhez képest jóval kisebb önállósággal rendelkeztek.

További előrehaladást eredményezett az 1985. évi oktatási törvény és annak végrehajtási rendeletei. E jogszabályok a főiskolák önállóságát az egyetemekével azonos szintre helyezték, konkrétan is meghatározták a testületi szervek szerepét, az oktatók és a hallgatók jogait. Mindemellett azonban a miniszteri hatáskörök változatlanok maradtak (sőt egyes megbízási jogköröket tekintve még szélesedtek is).

A 70-es évek végén, a politikai viszonyok bizonyos mértékű változásával, az óvatos reformpolitikához való visszatéréssel a felsőoktatás területén is folytatódtak az évtized elején megtorpant reformtörekvések. Ennek során megfogalmazódtak az előző időszakokban kialakult problémák, ellentmondások megoldására, a felsőoktatás fejlesztésére irányuló javaslatok. A 80-as években ezek alapján jelölték ki a felsőoktatási politika fő céljait és feladatait két politikai bizottsági határozatban és több minisztertanácsi határozatban, valamint a felsőoktatás fejlesztésének 1984-ben jóváhagyott programjában. Ezek közé tartozott a hallgatói létszám differenciált emelése, a felvételi rendszer rugalmasabbá tétele, az intézményhálózat szétaprózottságának csökkentése, a képzési struktúra, a curriculum korszerűsítése, a felsőoktatási intézmények tudományos kutatómunkájának fejlesztése, a tudományos utánpótlás képzésében és a tudományos minősítés rendszerében betöltött szerepük növelése, valamint a nemzetközi tudományos és oktatási kapcsolatok elmélyítése. Mindezek azonban a 80-as évek általános politikai és gazdasági viszonyai között túlnyomórészt csak tervek maradtak.

1988 közepétől azután jelentős – a politikai intézményrendszer átalakulásánál gyorsabb ütemű – változások történtek a felsőoktatási politikában. A pártirányítás, valamint a pártszervek és pártszervezetek káderhatásköre gyakorlatilag megszűnt. A felsőoktatás felügyeletét ellátó minisztériumok hatáskörüket lényeges mértékben átruházták a felsőoktatási intézményekre, a felvételi keretszámok felvételi irányszámokra módosultak, és megszűntek a felvételeknél alkalmazott preferenciák. Megszűnt továbbá a kötelező, központilag meghatározott ideológiai oktatás is. Az 1985. évi oktatási törvény 1990. március 1-jén elfogadott módosítása, valamint e törvény végrehajtási rendelete lényegesen csökkentette a miniszteri hatásköröket, a képzési folyamatot illetően a „kimenet felől” való szabályozást valósította meg, és a jelentkezők bizonyos köre esetében lehetővé tette a felvételi vizsga mellőzését. E változások az államszocialista korszak felsőoktatási politikájának lényegében valamennyi meghatározó, a demokratikus jogállam és a piacgazdaság követelményeivel ellentétes alkotóelemét megszüntették. A fenti jogi rendelkezések (az 1969 utáni változásokkal együtt) mind a dereguláció folyamatát, mind a felsőoktatási intézmények önállóságának növelését, mind pedig az intézmények vezetésében a demokratikus participáció érvényesítését tekintve a fejlett európai országok felsőoktatási jogalkotás-tendenciáit követték.

A rendszerváltozás után

A rendszerváltozás után az új kormány programja a felsőoktatás átalakítására, fejlesztésére vonatkozólag fő vonásaiban a 80-as években megfogalmazott célkitűzéseket, feladatokat tartalmazta, de hasonló célok szerepeltek az 1994. évi választások után megalakult kormány programjában is, és nem tartalmazott nagyobb eltéréseket az 1998. évi kormányprogram sem. Az elmúlt évtized felsőoktatási politikájának, a felsőoktatás fejlődésének fő kérdései az alábbiakban foglalhatók össze:

A felsőoktatási politikában az előző időszakhoz képest lényegesen nagyobb hangsúlyt kapott a hallgatói létszám növelése, a magyar felsőoktatás nemzetközi összehasonlításban mutatkozó elmaradottságának megszüntetése. Az érettségizettek és a felvételre jelentkezők számának emelkedésével, valamint a korábbi felvételi kötöttségek megszűnésével rendkívül nagy mértékben nőtt a hallgatók száma (lásd a 82. oldalon lévő alsó táblázatot).

A 90-es években a nappali hallgatók száma 224,0, a munka melletti oktatásban résztvevőké 416,4, az összhallgatói létszám pedig 284,0%-kal növekedett. Ez meghaladta a magyar felsőoktatás két nagy expanzív szakaszának, az 50-es évek első éveinek és a 60-as évek első felének növekedési mértékét, és nemzetközi összehasonlításban is kiemelkedő arányú volt. Ennek eredményeként mára a magyar felsőoktatás a fő mennyiségi mutatókat tekintve megközelítette, két-három éven belül pedig – a demográfiai csökkenéssel is összefüggésben – várhatóan eléri az EU-tagállamok „középmezőnyének” szintjét. A hallgatói létszám növekedése során a felsőoktatás szakmai struktúrájának korábbi aránytalanságai mérséklődtek. Mind a nemzetközi összehasonlítás tanulságait, mind pedig a prognosztizálható munkaerőpiaci igényeket figyelembe véve azonban úgy tűnik, hogy a közgazdasági–gazdálkodási képzés és részben a természettudományi képzés aránya még mindig viszonylag alacsony, az agrár-felsőoktatásé és különösen a pedagógusképzésé pedig meglehetősen magas.

A hallgatók társadalmi összetételének vizsgálatához „kemény” statisztikai adatok nem állnak rendelkezésre, mivel az oktatáspolitikai, a közel évszázados gyakorlatból szakítva, 1990 után nem tartotta szükségesnek a hallgatók szüleinek foglalkozására vonatkozó adatgyűjtést. Egyes szociológiai felmérések alapján azonban megállapítható, hogy a hallgatók többségét az értelmiségi, a vezető állású és a vállalkozó szülők gyermekei alkotják. A felsőoktatás expanziója során a fizikai dolgozók gyermekeinek száma is több mint kétszeresére nőtt, arányukat tekintve azonban lényeges – igaz, az államszocialista periódusban is fellelhető – eltérések vannak a magasabb presztízsű egyetemek és a főiskolák, illetve a főváros és a vidék felsőoktatási intézményei között. Ez a társadalmi és a települési eredetű esélyegyenlőtlenségek mellett összefügg az iskolaszervezet alakulásával, annak szelektív, szegregációs vonásaival is.

A jelentős expanzió során azonban problémák is felmerültek. A felvételek liberalizálásával azokban az intézményekben, amelyekbe felvételi vizsga nélkül, többnyire 4-es érdemjegynél alacsonyabb középiskolai tanulmányi eredmények alapján is felvételt lehetett nyerni – így számos műszaki és mezőgazdasági főiskolán, illetve főiskolai karon –, a lemorzsolódás (drop-out) a tanulmányok során gyakran 40–50%-os. Ez egyébként nem tekinthető sajátosan magyar jelenségnek: a fejlett európai országok többségében is a felsőoktatás tömegessé válása, az a körülmény, hogy a korábbinál jóval több gyengébb felkészültségű hallgató folytathat felsőfokú tanulmányokat, az átlagszint csökkenésével és a drop-out arányok növekedésével járt.

Problémák tapasztalhatók a személyi feltételek terén is. A professzori kinevezések során a tudományok doktora fokozat feltételének mellőzése (amelyet a habilitáció előírása nem pótol) a minőségi követelmények csökkenését jelentette. A felsőoktatás expanziója nyomán élesebben vetődött fel a „hiányszakmák” problémája is. Jelenleg már nyolc egyetemen folyik humán és ugyancsak nyolc intézményben jogászképzés, az oktatást azonban sok esetben csak a tanárok két, sőt három intézményben való foglalkoztatásával lehet biztosítani. Az egyetemi–főiskolai oktatók alacsony bérszínvonala miatt számos területen igen erős a versenyszféra elszívó hatása.

Még nagyobb problémát okozott az a körülmény, hogy a felsőoktatás e nagyarányú expanziójának anyagi feltételeit nem lehetett a szükséges mértékben megteremteni. A terület alulfinanszírozott, központi költségvetési támogatása 1996-ig – a hallgatói létszám növekedését is figyelembe véve – reálértékben csökkent, azóta pedig kisebb-nagyobb ingadozásokkal lényegében stagnál. Különösen súlyos hiányszakmák a felsőoktatási intézmények oktatási és kutatási infrastruktúrája, a könyvtári, informatikai és laboratóriumi ellátottság terén. A korábbi ún. bázisszemléletű finanszírozás helyett a képzési és létesítményfenntartási normatívák bevezetése önmagában véve előrelépést jelentett volna, e normatívák megálapítása azonban nem a tényleges kiadásokat vette alapul.

Az intézményhálózat és a vertikális struktúra változásai

A rendszerváltozás után a felsőoktatás intézményhálózatának szétagoltsága tovább fokozódott – elsősorban az egyházi és a magán, illetve alapítványi intézmények számának növekedése révén (lásd a 80. oldalon lévő alsó táblázatot).

E szétagoltság mérséklését már 1990 után célul tűzték ki, de jogi kereteit, az egyetemek és a főiskolák létesítésének, illetve működési feltételeinek „szigorúbb” meghatározását csak az 1996. évi törvénymódosítás adta meg. Ennek alapján az 1999. június 1-jén elfogadott törvény rendelkezett a felsőoktatási intézmények 2000. január 1-jei hatállyal végrehajtandó integrálásáról. Az integráció megvalósításával a felsőoktatási intézményhálózat évtizedeken át súlyos problémákat okozó szétagoltsága csökkent, legalábbis ami az állami intézményeket illeti. (A nem állami felsőoktatási intézmények hálózata továbbra is szétaprózott, az ilyen típusú intézmények száma jelenleg már meghaladja az államiakét.) A nagyobb, szélesebb képzési profilú egyetemek és főiskolák létrehozása lényegében helyes lépésnek tekinthető, egyes esetekben azonban, politikai érdekek, szubjektív szempontok érvényesülése következtében a szakmai racionalitással ellentétes szervezeti megoldásokra is sor került. Részben külső okokból, részben azonban az ún. városi egyetemek szervezésének előtérbe állítása miatt nem sikerült a kívánatos mértékben létrehozni a regionális fejlesztés növekvő fontosságú feladatainak hatékonyabb ellátására alkalmas regionális egyetemeket.

Változások történtek a felsőoktatás vertikális struktúrájában is: a doktori képzés és az akkreditált „post-secondary” képzés bevezetésével, valamint a posztgraduális

szakirányú továbbképzés kiszélesedésével a felsőfokú képzés még diverzifikáltabbá vált. A felsőoktatási intézmények belső szervezete azonban csak kevésbé módosult, a hagyományos kari–tanszéki struktúráról a korszerűbb department-rendszerre való áttérésre csak egyes főiskolákon került sor.

Képzési folyamat, tudományos kutatás

Az oktatási folyamat, a curriculum kisebb-nagyobb mértékben átalakult, módosult. A „kimenet felől” való szabályozásra áttérve a képesítési követelményeket a kormány rendeletben állapította meg, s ezek alapján új intézményi tantervek készültek. A tanítóképzés tanulmányi ideje a pedagógusképzés nemzetközi fejlődési tendenciáinak megfelelően 4 évre emelkedett. Fontos új feladatot jelent az egyetemek számára a doktori képzés (illetve a művészeti szakokon a mesterképzés) 1993-ban történt bevezetése. Számos intézményben új szakokat vezettek be, és kísérletek indultak a képzés korszerűsítésére, új oktatási formák és módszerek alkalmazására. A modern információs technológiák, multimédiás oktatási szoftverek széleskörű alkalmazása azonban – elsősorban anyagi nehézségek miatt – még nem valósult meg. Egyes intézményekben bevezették a kreditrendszert; ez a vonatkozó kormányrendelet értelmében 2002-ig általánossá fog válni. Néhány intézményben megindult a „life-long learning”-ben fontos szerepet játszó távoktatás, amelyben jelenleg már több mint 25 000-en vesznek részt.

A felsőoktatási intézmények tudományos kutatómunkájának jelentősége a 90-es években lényegesen nőtt. Az egyetemek már egyértelműen az ország kutatóbázisának legnagyobb részét alkotják, ami javarészt az akadémiai kutatóintézetek, valamint az egyéb kutatóintézetek és kutató–fejlesztő helyek „karcsúsításának”, egyesek megszűnésének, illetve kutatói állományuk nagymértékű csökkenésének tudható be. Az egyetemi–főiskolai kutatások fejlődését ebben az évtizedben is elsősorban az anyagi feltételek befolyásolták. Az egyes kutatási alapokból többnyire pályázati úton elnyerhető támogatás mellett a költségvetésben 1997-től külön kutatási előirányzatot rendszeresítettek, és ún. kutatási normatívát állapítottak meg; egészében véve azonban a rendelkezésre álló pénzügyi források az egyetemi–főiskolai kutatások kívánatos mértékű fejlesztését nem tették lehetővé.

A rendszerváltozás után a felsőoktatási intézmények nemzetközi tudományos és oktatási kapcsolatai intenzívebbé váltak. A nemzetközi együttműködésben folytatott kutatások évről évre gyarapodtak és kiszélesedtek, és igen sok közös oktatási projekt indult. Növekedett az oktatók és a hallgatók mobilitása is.

A felsőoktatás jogi keretei

A felsőoktatás átalakításának, fejlesztésének jogi kereteit a felsőoktatás alapvető kérdéseinek első önálló törvényi szabályozását jelentő 1993. évi felsőoktatási törvény, majd ennek 1996. évi módosítása teremtette meg. E rendelkezések többek

között egységesítették és magasabb szintre helyezték a felsőoktatás állami irányítását, és megszüntették a közigazgatási jellegű minisztériumi irányítást. Országos felsőoktatási testületeket hoztak létre, a felsőoktatás-politikai döntések előkészítésében fontos szerep betöltésére hivatott Felsőoktatási és Tudományos Tanácsot, valamint a képzés és a tudományos kutatás értékelésében, a minőségi követelmények érvényesítésében lényeges feladatokat ellátó Magyar Akkreditációs Bizottságot. Biztosították a felsőoktatási intézmények autonómiáját és önkormányzati jogait, továbbá meghatározták az egyetemek és a főiskolák létesítésének, illetve működésének feltételeit, valamint a képzési szinteket.

E törvényeknek, a felsőoktatás jogi szabályozásának azonban hiányosságai is vannak. Az intézmények szervezeti és vezetési struktúrájára vonatkozó rendelkezések túlságosan általános jellegűek, és nem teszik lehetővé a felsőoktatás nemzetközi fejlődési tendenciáinak megfelelő változtatásokat, továbbá a központosított költségvetési gazdálkodás következtében korlátozott az intézmények gazdasági önállósága (mind a költségvetési támogatás ésszerű felhasználása, mind pedig a saját bevételek feletti rendelkezés tekintetében). A törvények alapvetően helyes intencióitól, pozitív jellegű rendelkezéseitől eltérően a gyakorlatban egyes negatív jelenségek is tapasztalhatók. Például a számos végrehajtási rendeletben a dereguláció elvével ellentétben a túlszabályozottság jelei és a közigazgatási jellegű minisztériumi irányítás részbeni visszaállítására irányuló recentralizációs törekvések figyelhetők meg. Emellett a Felsőoktatási és Tudományos Tanács eddigi tevékenysége is csak korlátozott mértékben váltotta be a hozzá fűzött várakozásokat, a felsőoktatási policy-making hatékony működési mechanizmusa még nem alakult ki. Kisebb-nagyobb zavarokat okoz a felsőoktatási törvény egyes rendelkezéseinek permanens, eddig már 21 alkalommal történt módosítása is.

*

E történeti áttekintés alapján a jövőt illetően elsősorban a következő feladatokra szeretném felhívni a figyelmet: a mennyiségi növekedés és a minőségi követelmények ellentmondásának feloldására, az integrált egyetemek és főiskolák oktató és tudományos kutató munkájának továbbfejlesztésére, a felsőoktatás finanszírozásával kapcsolatos problémák megoldásának szükségességére, valamint alapos, több éves munkával egy új, a jogi szabályozás stabilizálását biztosító felsőoktatási törvény megalkotásának fontosságára.

A magyar felsőoktatás minőségéről

Setényi János

Miért fontos a minőség?

A magyar felsőoktatás minőségének tárgyköre a felsőoktatás iránt érdeklődő vagy abban érdekelt körökben az átlagosnál nagyobb népszerűséget élvez, ezért már a bevezetőben szükséges két alapvető megközelítés megkülönböztetése. Gyakori a minőség normatív (szubsztanciális) megközelítése, amikor a minőség fogalma a nemes hazai hagyományokkal, az európai színvonallal, a jó közfinanszírozással, a tudományos elmélyüléssel keveredve eszményképként bukkan fel. Gyakran ez a nézőpont jellemzi az egyetemi professzorok és akadémiai kutatók e tárgykörben tett megnyilvánulásait. A másik csoport egyfajta folyamatként értelmezi a minőséget. Úgy gondolja, hogy a lemorzsolódás, a képzési kínálat, az azt hitelesítő akkreditáció konkrét módon megragadható, elemezhető és oktatáspolitikák által javítható folyamatok. Ez a megközelítés jellemzi a felsőoktatás-politika világát és e tanulmány is ez utóbbi megközelítést alkalmazza tárgyköre elemzésekor.

A felsőoktatás minőségének kérdéskörét Nyugat-Európában a 80-as évtizedben tárgyalták intenzíven. Mára a kérdéskör túlhaladottnak tekinthető, amennyiben konszenzus alakult ki a minőség biztosításának irányait és eljárásait illetően. A minőség ma olyan felsőoktatási rendszerekben válik központi kérdéssé, ahol a hallgatói létszám robbanásszerű növekedése, a képzés expanziója fokozatosan felmorzsolja a minőség hagyományos biztosítékait. Az erre adott kormányzati és intézményi válaszok pedig sohasem az egykori minőség egységes visszaállítását célozzák – ez lehetetlen vállalkozás volna. Sokkal inkább előtérbe kerül a felsőoktatási programok és intézmények sokszínű differenciálódásának (diverzifikációjának) ösztönzése és a sokféle hallgatói elvárás kielégítésére képes rugalmasság elérése. A következőkben azt vizsgáljuk meg, hogy a magyar felsőoktatás hol tart az eltömegesedés folyamatában és mennyire életképesek még a minőség hagyományos biztosítékai.

A magyar felsőoktatás eltömegesedése

A felsőoktatás eltömegesedésének nemzetközileg érvényes mérőeszközét Martin Trow amerikai szociológus állította fel (Trow 1973). Trow felsőoktatás alatt a harmadfokú, érettségi utáni, iskolarendszerű képzést (tertiary education) értette. E szerint a következőképpen osztályozhatók a felsőoktatási rendszerek (Altbach 1999):

A 18–23 éves korosztály felsőoktatási részvétele	A felsőoktatási rendszer jellege	Egyes országok, régiók jelenlegi helyzete
15–20%	Elit felsőoktatás	Kína, India, Afrika, Kelet-Európa
20–30%	Tömeges felsőoktatás	Magyarország, Közép-Európa, Latin-Amerika
30% felett	Egyetemessé felsőoktatás	Egyesült Államok, Kanada és Japán (50% felett), Nyugat-Európa

Ez a táblázat azonban nem ad képet a változás viharos sebességéről. A háború utáni évtizedek nagy létszámú 18–23 éves korosztályai után a tömegesedés új célpontot talált magának: immáron a felnőttek felsőoktatási részvétele növekszik dinamikusán. Fontos megjegyeznünk, hogy az Egyesült Államok az 1920-as években tért át az elit felsőoktatásról a tömeges képzésre, és már a 60-as években egyetemessé vált felsőoktatása. Nyugat-Európa csak sok évtizedes késéssel, keserves tanulási folyamat árán képes követni az amerikai mintát. Mi az amerikai felsőoktatási modellt tartjuk – mind oktatáspolitikai, mind pedig intézményvezetési szempontból – a legsikeresebbnek a felsőoktatás eltömegesedésének menedzselése terén. E modell elkeseredett nyugat-európai kritikája, amely javarészt felsőoktatáspolitikán kívüli, értelmiségi körökből származik, egyfajta elmaradottságérzés terméke, amelyet itt nem célunk vizsgálni.

Magyarországon a felsőoktatás eltömegesedése a demokrácia 1990-es helyreállításával függ össze. A felsőoktatásba bekerülő 18–23 évesek aránya az államszocialista időszakban tartósan 10% körül volt, és – ami még fontosabb – a felsőoktatás megnyitása semmilyen szempontból nem volt célja az akkori vezetésnek.

A 83. oldalon található táblázat adataiból megállapítható, hogy az expanzió jó részét a minőségi szempontból legmegfelelőbb, ám épp ezért költségvetési szempontból legdrágább módon ment végbe, vagyis az állami egyetemek és főiskolák nappali férőhelyeinek bővítésével. A felsőoktatási expanzió szocializmus alatti visszafogásának eredménye volt az is, hogy az intézmények jelentős rejtett kapacitásokkal rendelkeztek. Így a rendszerváltás után, a meglévő oktatói és infrastrukturális háttér minimális többletforrás felhasználásával, rövid idő alatt biztosítani tudta a jelentősen megnövekedett számú hallgatói csoport képzését is. Ebből fakadóan a magyar felsőoktatási expanzió minőségi következményei még nem túl látványosak: 1995–96-os adatok alapján a lemorzsolódás viszonylag alacsony (lásd a 76. oldalon lévő alsó táblázatot), a könyvtárak és laborok terhelése még elfogadható, az oktató–hallgató kapcsolat kielégítő (*Education at a Glance* 1998).

A táblázat négy „sereghajtó” államában olyan felsőoktatási modell (az ún. „latin modell”) működik, amelyben együtt található meg a tömeges felsőoktatás nyitottsága, valamint a menedzsment korszerűtlensége és a rossz minőségi mutatók. 1990 után a latin modell irányába indult el Románia is, míg Magyarország elkerülte azt.

Philip Altbach kiváló tanulmányában a következő feladatokat jelöli meg a 21. századi tömeg-felsőoktatási rendszerek számára (Altbach 1999):

- az egyre inkább ellehetetlenülő állami finanszírozás tehermentesítése, új források feltárása;
- az új felsőoktatási szektorok (magánintézmények, szakképző intézmények) növekedésének támogatása és beillesztésük a felsőoktatás rendszerébe;
- a távoktatás elterjesztése;
- a felsőoktatási intézmények tagoltságának, sokszínűségének fejlesztése a rendszer koherenciájának fenntartása mellett;
- a felsőoktatási intézmények vezetésének menedzsment jellegűvé alakítása;
- a felsőoktatási oktatók és kutatók munkájának minőség- és versenyelvűvé alakítása;
- új tanulásvezetési gyakorlatok és tanulási kultúrák elterjesztése a hallgatók között.

A következőkben arra keressük a választ, hogy milyen eszközök alkalmazása tette lehetővé a magyar felsőoktatás számára a minőség védelmének és a felsőoktatás megnyitásának sikeres összeegyeztetését.

A tömeg-felsőoktatás minőségi jellemzői

A tömeg-felsőoktatási rendszerekben lehetetlenné válik a minőség egységes, hagyományelvű kezelése. Egymással párhuzamosan többféle, a hallgatók és más felhasználói csoportok (tudományos kutatás, vállalati szektor, közigazgatás stb.) elvárásait kielégítő minőségfogalom létezhet. Nyilvánvaló, hogy egy kisvállalkozókat továbbképző vidéki főiskolai program számára egészen más minőségesszmeny a mérvadó, mint egy tudományegyetem doktori képzése során. Ezért a modern tömegoktatási rendszerek főbb minőségügyi problémái a következők:

- Van-e lehetőség a különféle felhasználói igények megjelenítésére?
- Van-e lehetőség sokszínű, mégis egymásra épülő programok és intézményi szerkezetek kialakítására?
- Van-e eszköztára a minőség külső ellenőrzésének, értékelésének, javításának?
- Van-e eszköztára a minőség intézményen belüli ellenőrzésének, értékelésének, javításának?

A magyar felsőoktatás minőségi jellemzői

Felsőoktatási rendszerünk rendelkezik a minőség biztosításának néhány eljárásával. A magasan képzett oktatók, a jó felkészültségű hallgatók felvétele, a szeminárium rendszer, a vizsgarend, a konzultációk vagy a kutatási gyakorlat egyaránt a minőség biztosítását szolgálják. Az ezredfordulóra azonban gyökeresen átalakult a hazai felsőoktatás: a képzés tömegessé válása és folyamatos expanziója felmorzsolja a minőség biztosításának „céhes” kereteit. Az oktatók elfoglaltsága, a hallgató-oktató kapcsolat meglazulása, a különböző tudásszintű hallgatók felvétele, az oktatás sokszínűsége a folyamatos minőségromlás veszélyét idézik fel. Az 1960–70-es

évek nyugat-európai tapasztalatai figyelmeztető értékűek: a felsőoktatás nyitottabbá válása veszélyeztetheti annak minőségét. Márpedig mit sem ér az a demokratizálódás, amely inflálódott értékű tudást és diplomát ad a tanulni vágyó polgároknak.

E tanulmány legfontosabb tétele az, hogy a magyar felsőoktatás a tömeg-felsőoktatásra való átmenet első lépéseit sikerrel vette, de a hosszú távú és minőségelvű alkalmazkodásnak még számos akadálya fennáll. A minőségről szólva elsősorban nem a minőségmutatók (lemorzsolódás, nemzetközi idézettségi mutatók, kutatás-finanszírozás stb.) nemzetközi összehasonlítása, hanem a minőségfejlesztés belső akadályainak elhárítása válik fontossá. A továbbiakban ezen minőségfejlesztési akadályokat vesszük szemügyre.

Szervezeti tehetetlenség

A magyar felsőoktatást a minőség tekintetében a rugalmas és viszonylag modern gyakorlat és a merev, hagyományos intézményi keretek közötti feszültség jellemzi. A felhasználói igények megjelenítésének eszköztára igen csekély. Az 1993-ban elfogadott felsőoktatási törvény az intézmények vezetését a választott oktatói (és részben hallgatói) testületeknek adta át. Ez a minden tekintetben európai döntés két szempontból is rossznak bizonyult. Egyfelől a belterjes hatalmi szerkezetben az intézményvezetők a konfliktuskerülő, felszínen modernizáló politikák követésében váltak érdekeltté, másrésztől nincs intézményesített formája a társadalmi ellenőrzésnek és a felhasználói képviselőnek. Bár a 90-es évek második felétől – a gazdasági fellendülésnek köszönhetően – a nagyvállalati szektor lehetséges befektetőként jelentkezett (pl. a GE, a Nokia, a Siemens, a Knorr-Bremse, az Ericsson, a Mol, a Matáv, a TVK stb.), ennek ellenére sem alakult ki semmilyen szerkezet érdekérvényesítésük intézményesítése érdekében. Az ezredfordulón mind több hazai egyetem és főiskola tesz óvatos kísérletet az amerikai „board of trustees” (laikus vezetői testületi) rendszer részleges bevezetésére. A menedzsment szempontjából döntő fordulatot azonban a felsőoktatási törvény 1999. évi módosítása hozott, amely a szétaprózódott felsőoktatási intézményrendszert nagyobb és minden tekintetben versenyképesebb intézményekbe tömörítette (integráció). A több tízezer hallgatót befogadó egyetemi központok ugyanis már nem menedzselhetők professzionális vezetés nélkül.

A programok és intézmények gyenge differenciáltsága

Az 1993. évi felsőoktatási törvény által meghatározott diplomaszerkezet, akkreditációs és intézményi besorolási rend az elit-felsőoktatás enyhén modernizált továbbélését szolgálta. Ma sem létezik a programok nemzetközileg értelmezhető és egymásra épülő képesítési szerkezete (Associate, Bachelor, Master, PhD illetve MBA). A törvény továbbá egyfajta főiskolai és egyetemi felépítést határoz meg, és ezzel erőteljesen szűkíti az intézmények mozgásterét. A differenciálódást látha-

tóan az általános képzést nyújtó középiskola expanziója fogja kikényszeríteni. Az érettségi után tömegesen továbbtanuló fiatalok tudásszintje olyannyira vegyes lesz, hogy elkerülhetlenné válik egy általános felkészítő–integráló képzési szakasz tantervi kialakítása. Ez pedig végérvényesen megbontja majd az egymástól elzárt főiskolai és egyetemi szakos képzések mai rendszerét.

Külső minőségfejlesztés: a szűkös eszköztár

Minőségértékelés a felsőoktatási rendszer számos területén zajlik, de egymástól elszigetelt formában és különböző szempontok szerint. A kutatási és fejlesztési eredmények elbírálása, a pályázati rendszerek működtetése, a nemzetközi kapcsolatokból fakadó összehasonlítás és önértékelés, vagy a természettudományok nemzetközi publikációs rangsorai mind-mind minőségértékelést segítő eljárásokként működnek. Nincs azonban ma olyan értékelési eljárás, amely rendszerszinten hasonlítani össze – bizonyos minőségmutatók mentén – a felsőoktatási intézmények működését. A minőségmutatók kidolgozása és alkalmazása az EU-tagállamok felsőoktatásaiban általánosan elterjedt gyakorlat, hiányuk joggal töltheti el nyugtalansággal a hazai felsőoktatásban érdekelteket (hallgatók, oktatók, vállalati szektor, tudományos élet, közoktatás, államigazgatás).

A rendszerszintű, összehasonlító minőségértékelés sürgető feladat, ezen belül is elsősorban két szempontrendszer alkalmazása tűnik fontosnak. (1) A *kiválóság összehasonlító értékelése* a világ felsőoktatási–kutatási csúcsteljesítményeihez viszonyítva mérné egyetemeink és főiskoláink teljesítményét. Ez segítene az „élményalapú” szakmai viták tényszerű megalapozásában, a finanszírozás továbbfejlesztésében, a szelektív fejlesztési politikák kimunkálásában. (2) A *hallgatóközpontság* emellett a továbbtanulni vágyó fiatalok és felnőttek intézményválasztását tudná erőteljesen befolyásolni. Egy ilyen országos és évenkénti értékelés elvégzése és széles körben való publikálása azonban elsősorban a piaci és a non-profit szféra szakértelmére és rugalmasságára szabott feladat. Ezen a ponton a *külső értékelés és a minőségmutatók hiánya* kapcsolódik a szervezeti tehetetlenség korábban már jelzett problémájához.

A magyar oktatói–kutatói állomány a mai napig a humboldti egyetem munkakultúrájában és jogi–szervezeti kereteiben dolgozik (tanszék, kar, közalkalmazotti státusz). A spontán privatizáció általánossá válásán kívül nem sok alkalmazkodás történt a változó körülményekhez. Az értékelt, pályáztatott, többségében részvételű és teljesítmény/minőség függvényében fizetett oktatói–kutatói állomány alapvető feltétele a minőségközpontú munkának.

Ma új programok (szakok) akkreditálása jelenti az intézményi alkalmazkodás és minőségfejlesztés legkomolyabb lehetőségét. Az akkreditáció hazai története egy mérsékelt konzervatív, működőképes akkreditációs modellt és egy folyamatos működést felmutató testületet (A Magyar Akkreditációs Bizottságot – MAB) eredményezett. A közeljövőben tehát csak az akkreditáció továbbfejlesztésére, nem pedig felülvizsgálatára van szükség. A MAB-ról szóló 66/1997. sz. kormányren-

delet széles szakmai feladatrendszert és jogosítványokat biztosított a MAB-nak (előakkreditáció, program- és intézményi akkreditáció, valamint az intézményi minőségbiztosítás támogatása). Az akkreditáció mára kiforrottnak látszó hazai modelljében szükségesek is a rendeletben meghatározott feladatok. A rendszer továbbfejlesztése azonban több ponton a mai működés módosítását teszi szükségessé:

- Fel kell oldani az akkreditációs tevékenység és az akkreditálók közötti legfontosabb ellentmondásokat. A MAB és különösen szakbizottságainak kormányrendeletben rögzített arányai nem szűrik ki az összeférhetetlenséget, hiszen az intézményvezetők, az akadémiai kutatók és a szakmai testületek ugyanabból a körből kerülnek ki. Ma a szakindításokról és akkreditálásokról véleményt nyilvánító szakbizottságokban „indokolt arányban” kell bevonni nem felsőoktatásban dolgozó szakértőket, míg külföldi szakértőket csak be „lehet” vonni, de nem kötelező. Ez hosszú távon aligha tartható állapot.

- A MAB szakmai eljárásrendjét és a hozzá kapcsolódó munkadokumentumokat nyilvános kézikönyvben kellene publikálni. A nyilvánosság biztosítása mellett szükség van az akkreditációs eljárás gyorsítására és önkényes elemeinek visszaszorítására, illetve megszüntetésére (pl. a minisztériumon való áthaladás).

- Az akkreditáció (azaz a program szakmai hitelesítése) a mainál tisztábban és szabályozottabban váljon el a programindítástól, ez utóbbi pedig kapcsolódjon össze az intézményfejlesztési tervekkel és az állami finanszírozással.

Belső minőségfejlesztés: kihasználatlan lehetőségek

A minőségbiztosítás ismert és használt modelljei (a teljes körű minőségirányítás, azaz Total Quality Management, vagy az ISO-szabványrendszer alkalmazása) azt szolgálják, hogy a végzett munka minőségét folyamatos, szervezett és tudatos módon javítsák az intézményekben dolgozók, a felsőoktatásban érdekeltek egyfajta „vevőközpontú” szolgálata érdekében. A minőségbiztosítással való felsőoktatási ismerkedés – nem utolsósorban az Oktatási Minisztérium és a PHARE támogatásai eredményeképpen – már a 90-es években megindult. A minőségbiztosítási rendszerek kiépítésének igénye és kezdeményezése Magyarországon csak a 90-es évek végétől kezdődően figyelhető meg, és többnyire csak a nemzetközi felsőoktatással érintkező intézmények vagy intézményrészek esetében. A hagyományosabb működésű egyetemek és főiskolák gyakorlatában is fel-feltűnnek minőségbiztosítási eszközök (pl. hallgatói értékelő lapok használata), de ma ez még nem tekinthető rendszeresnek.

A felsőoktatási minőségbiztosítás kiépítése csak intézményi szinten értelmezhető feladat. Terjesztésének legfőbb akadályai: e rendszerek felsőoktatásra való értelmezésének hiánya, vonzó példák hiánya, valamint az intézményi érdekltség hiánya. A ma használatos rendszerek (TQM, ISO) értelmezésében jó példát mutat a közoktatás, ahol egy szakértői csoport kidolgozta az oktatásra értelmezett

COMENIUS 2000 modellt. Ilyen független szakértői csoport felállítása csak a közoktatási fejlesztéssel együttműködve és minden testületi érdektől (pl. MAB) elválasztva képzelhető el.

Jövőbeli kilátások

A magyar felsőoktatás jelenlegi alkalmazkodásának paradoxona a „felzárkózás” logikájában keresendő. Miközben Magyarország a világ gazdaság perifériájáról igyekszik felzárkózni és az elitoktatásból a tömegképzésbe való átmenet problémáit oldja meg, a „centrum” már a felsőoktatás globalizációján dolgozik. Természetesen itt is az Egyesült Államok felsőoktatási modellje lesz az irányadó. Csak az Egyesült Államokban van jelen a globalizációs politikához szükséges alkotóelemek kritikus tömege:

- világszerte tisztelt egyetemek programfejlesztő konzorciuma;
- fejlett távoktatási technológia és pedagógia;
- fejlett nemzetközi logisztikai know-how;
- a befektetéshez szükséges kockázati tőkealapok;
- a curriculumok kidolgozásához szükséges multinacionális vállalati szektor és fizetőképes hallgatói kereslet.

Az új *globális felsőoktatási minőséget* olyan internet-alapú, magas presztízsű távtanulási programok képviselik majd, amelyek mögött a legrangosabb egyetemek konzorciumai állnak. Az ilyen programok ellenállhatatlan vonzást jelenthetnek majd a helyi középosztályok fizetőképes és ambiciózus fiataljai számára. Egy ilyen szerepmegosztásban a nemzetállami egyetemek számára legfeljebb a helyi vizsgaközpont szerepe kínálkozhat. A globalizációs alkalmazkodás mai szintjét jelzi, hogy 2000-ig egyetlen hazai felsőoktatási intézmény sem volt képes saját MBA-program kialakítására, és a nemzetközi partnerekkel együtt kínált programoknak sincs kiemelkedő vonzereje a közép-európai térségben. Mindezek ismeretében valószínűnek látszik, hogy az ezredforduló utáni felsőoktatás-politika középpontjába a globalizációs kihívás kerül majd.

Negyedik fokozat?*

Kozma Tamás

A nemzetközi oktatásstatisztika körülbelül tizenöt éve használja a „harmadik fokozat” kifejezést. Harmadfokú képzésen – a másodfokú képzés mintájára – mindazt értik, ami a fejlett országokban kötelező (másodfokú) képzés után végezhető; vagyis aminek az elkezdéséhez, a rendszerbe lépéshez a másodfokú képzés sikeres elvégzése a feltétel.

Számunkra már a másodfokú képzés fogalma is új, hiszen ez a képzési szakasz nálunk „középfokú képzés” gyanánt honosodott meg; a középfokú képzés pedig, természetes módon, az alapfok után következett, azután volt elvégezhető. Feltörik a kérdés, hogy milyen folyamatokat tükröz a terminológia megváltozása. Miért használjuk az alapfok, középfok és felsőfok elnevezések helyett az első, második és harmadik fokozat kifejezéseket? Ésszerűnek tűnik, hogy megjelenésüket, oktatásstatisztikába történt bevezetésüket azzal az expanzióval kössük össze, amely az elmúlt két-három évtizedben az oktatásügy területén oly látványos volt, s amellyel a szakirodalom az 1970–80-as évek fordulóján kezdett behatóbban foglalkozni.

A felsőoktatás expanziója

Az oktatás expanzióját egyesek a globalizációval kapcsolják össze, mintha az expanzió egyenesen a globalizáció hatása volna (Simai 1996). A globalizáció eredetileg közgazdasági fogalom, innen került át többek között az oktatás vizsgálatába is az 1980–90-es évek fordulóján. Az 1990-es évek közepén néhány évig ez volt a slágertéma; a globalizáció hatásairól sem azelőtt, sem azóta nem született annyi cikk és tanulmány, mint annak idején. Nézzük meg mit mutatnak a különféle megközelítések!

Az oktatás globalizációja tulajdonképpen a gazdaság globalizációját tükrözi, vagyis az oktatás azokon a pontokon globalizálódik a leginkább, ahol a gazdasággal érintkezik. Ez a terület mindenekelőtt a szakképzés, mivel a nemzetközivé vált és szabványosított technológiák ugyanolyan szabványosított termelést igényelnek a

* A tanulmány szakirodalmi anyagát Radácsi Imre (Oktatáskutató Intézet), a benne felhasznált statisztikákat pedig Híves Tamás (Oktatáskutató Intézet) és Pusztai Gabriella (Debreceni Egyetem) készítette elő az OTKA T-20246 sz. kutatás keretében. Jelen szöveg az angol nyelvű eredeti átdolgozott változata.

világ bármely pontján. Ahhoz azonban, hogy a világ bármely pontján folyó termelés – valamely termék, például gépkocsi vagy számítógép előállítása – szabványos legyen, a munkaerőt hasonló eljárásokra kell megtanítani. A betanításnak azonos célokat kell elérnie, így tehát a szakképzéseknek végeredményben hasonlítaniuk kell egymáshoz az egész világon.

A különbség a világ különböző pontjain folyó szakképzéseiben nem a végeredmények között van, hanem azon kultúrák között, amelyekből a leendő munkások jönnek. Ezért a szakképzést alapozó és megelőző képzésnek össze kell kapcsolnia a világ különböző kultúráit az egységesedő, szabványosodó termelési folyamatokkal. A termeléshez szükséges, szabványosodott szakképzés ebben a folyamatban egyfajta nemzetközi standardot alkot, és ez a standard visszahat a szakképzést megalapozó különböző képzésekre (az alapfokú és/vagy középfokú képzésre). Következésképpen az alapozó képzések is világszerte közelednek egymáshoz. Míg korábban – például a 19. század elején – a gyarmatosítók kultúrája hatott egységesítően a képzésre a világ fejletlenebb részein, a 20. század végén a globalizálódó termelés technológiája hat ugyanilyen módon. A termelés globalizálódásával a munkaerőpiacok is összekapcsolódnak egymással, fokozatosan és látványos módon egységesülőben vannak. A munkaerő így kialakuló globális piaca, vagyis a munkaerő iránti kereslet és a munkaerő kínálata ugyancsak látványosan hat vissza a lokális kultúrák uniformizálódására. Ezt az információ és a kommunikáció robbanásszerű globalizálódása csak felerősíti, így a lokális kultúrák hatása fokozatosan visszaszorul, és a jövőbeni munkaerő szakmai (és nem szakmai) kultúrája fokozatosan hasonlítani kezd egymásra.

Míg egyesek a globalizáció egyik hatásának tulajdonítják az oktatás expanzióját, mások – különösen azok, akik régebben figyeltek föl az expanzió jelenségeire az oktatásban – inkább hajlanak arra, hogy az oktatás expanzióját valamiféle öntörvényű jelenségnek tekintsék. Szerintük az expanzió akkor is megindult volna, ha a globalizálódás nem kezdődött volna meg. Ez utóbbi nézet képviselői – e sorok írója is közéjük tartozik – már régebben úgy gondolták, hogy az oktatás expanziója azért következik be, mert az oktatás maga termeli ki a saját „piacát” – azaz saját magunk neveljük ki azokat, akik azután „tovább fogyasztják” az oktatás javait.

Számos változatban írták már le az expanzió jelenségét (belépés a különféle iskolafokokba, az oktatási javak „túlfogyasztása”, „túlképzés” és hasonló). Az alábbiakban csupán röviden tekintjük át azok gondolatait, akik megítélésünk szerint a legjelentősebben járultak hozzá az expanzió értelmezéséhez.

Meyer és munkatársai mintegy két évtizede figyeltek fel az expanzió jelenségére (Meyer et al. 1992). Nemzetközi statisztikai elemzéseikben azt mutatták be, hogy az expanzió nemcsak a legfejlettebb (ipari) társadalmakban indult meg, hanem egyfajta világjelenség. Nemzetközi összehasonlításaik már az 1980-as évek elején jól mutatták, hogy az expanzió mindenütt megindult – vagy legalábbis küszöbön állt –, ahol korábban olyan oktatási rendszert vezettek be amely a formális iskolafokokra (alsó, közép- és felső szint) és a rajtuk keresztül történ haladásra épül.

Craig (1981) regionális és történeti statisztikai elemzései egy lépéssel közelebb visznek a probléma megértéséhez. Norvégiai adatsorai például azt mutatták, hogyan

halmozódik fel egy társadalomban a tanulás iránti igény addig, amíg ez a robbanásszerű növekedés az iskolázásban megkezdődik. Craig szerint mintegy másfél évszázadra (!) van szükség ahhoz, hogy az expanzió beinduljon, más szóval szerinte ennyi az oktatási expanzió első, ún. „bevezető” szakasza. Innen tekintve úgy látszik, mintha az egész iskolázás arra való előkészület volna, hogy egyszer csak – adott történelmi pillanatban – az addigi generációkon keresztül főlhalmozott iskolázás iránti igények gyorsan felszínre törjenek.

Archer (1982) ugyancsak az 1980-as évek elején figyelt fel az oktatási expanzió jelenségére. Szociológusként ő az oktatási expanzió várható társadalmi hatásait igyekezte meghatározni. Értelmezésében az oktatási expanzió gyökeresen átalakítja az oktatás folyamatait (tehát a tanítást és a tanulást), az oktatás intézmény- és szervezetrendszerét, valamint az oktatás irányítását is minden olyan országban, ahol az expanzió túljutott az első (bevezető, lappangó) szakaszán, és a gyors növekedés szakaszába fordult át. Erről a témáról kiadott gyűjteményes kötetében olvashatunk először a nemzetközi szakirodalomban olyan jelenségekről, mint például a *kredencializmus*.

Az oktatás-gazdaságtani szakirodalomból itt csak egyetlen, sokat vitatott szerzőt említünk, a magyar Jánossy Ferencet (Jánossy 1966). Könyvében, amely a gazdaság fejlődésének ún. „trendvonalairól” szól, már az 1960-as évek derekán megpróbálta előre jelezni, hogy meddig tartanak az akkori sikerországok világháborús helyreállítási periódusai (Japán, Németország, Olaszország). Ő a gazdaságok fejlődésében mutatta ki azokat az azóta is sokat idézett, ún. S-görbéket (logisztikus görbéket), amelyek mindenfajta gazdasági és társadalmi fejlődés expanziójának a leírására szolgálnak. Jánossy azonban azt is kimutatta, hogy ezek a gyorsuló növekedések (pl. a gazdaságé) természetesen nem tartanak a végtelenségig, hanem csupán pótolják azt, amit a háborús kiesések jelentenek. Úgy találta, hogy a gazdaság növekedésének végső soron nem a tőke vagy a nyersanyag a korlátja, hanem a rendelkezésre álló munkaerő.

Mindezt a közgazdászok már jelezték az 1960-as években, noha globalizációról akkor még nem volt szó. (Surányi 2000). Azóta viszont drámai változások következtek be az oktatásban. A középfokú oktatás az atlanti térség valamennyi országában tömegessé vált, a tankötelezettség 16–19 éves korig kúszott föl. A szakképzés, amely az 1960-as években rendszerint 14–16 éves korban – tehát az alapfokú iskolázás után – kezdődött, mára 16–19 éves korban, sőt egyre gyakrabban még később következik be. Ezzel azonban a bővülés korántsem zárult le. Az 1980–90-es évtized fordulóján a felsőoktatás kezdett tömeges méreteket ölteni, és minden jel arra mutat, hogy általánossá válása csak idő kérdése (Kozma 1993).

A felsőoktatás tömegessé válása azt jelenti, hogy a másodfokú képzést követően mind többen keresnek további tanulási lehetőségeket, képzési formákat. Régen a felsőoktatásba egy-egy ország 18–23 éves korú lakosainak 10–15%-a lépett be. Mára ez az arány 40% körül van, és a további aránynövekedés szinte megállíthatatlannak látszik minden európai országban. Akik azt gondolták, hogy az érdeklődés telítettsége valahol 35 és 40% között van, s ott megáll, mára éppúgy csalódtak, mint azok, akik az 1970-es évek közepén az érettségizettek arányát kívánták

erre a maximumra fölemelni. A társadalom csattanósan rácsfolt ezekre az előrejelzésekre.

De vajon mi következik ezután? Ha egyszer a harmadik fokozat is integrálódott az oktatás rendszerébe, ezzel a társadalom magáévá tette az egész oktatási rendszert? Talán egy történelmi feladat, amely az alfabetizációval indult több száz évvel ezelőtt, mintegy beteljesül és be is fejeződik?

Ezt nem tartjuk valószínűnek. Ezzel a jövőképpel szemben egy másikat vázolunk fel. Amellett érvelünk, hogy az oktatás eltömegesedése nem fog megállni a harmadfokú képzés „meghódításával”, hanem folytatódik s mivel egyelőre több formális fokozata az oktatási rendszereknek általában nincs, *megteremti a maga „negyedik fokozatát”*. E negyedik fokozat előképét a felnőttképzésben keressük.

Átalakuló felnőttképzés

Az 1990-es évek jelentős változást hoztak a felnőttképzés nemzetközi értelmezésében. Ezt a Delors-bizottság ismert jelentésének címe – *Az oktatás rejtett kincs* – is szimbolizálja (Delors 1998). A változás gyökerei azonban korábbi évtizedekre tehetők. Az 1970-es évekkel összevetve azt mondhatjuk, hogy az 1990-es években szinte csupa olyan dolgot fedeztünk fel újra, ami az 1960–1970-es évtizedekben már ismert volt, mindössze a hangsúlya és az irányultsága lett más.

A felnőttképzés alternatív oktatás, írja többek között Savicevic, az európai és az amerikai felnőttoktatást összehasonlítva (in: Reischmann et al. 1999). Ross a felnőttképzést a „változás katalizátorának” nevezi (in: Duke 1992). Ebben a fogásban a felnőttképzésnek pótló és igazságtevő szerepe van: helyrehozni azt, amit a társadalom és annak szelektív, elitista iskolarendszere megtagadott a tömegektől (Mayo 1997). A felnőttképzésnek ez a funkciója – Európában legalábbis – évszázadokra tekint vissza, és a munkásmozgalmak politikai nevelőiskoláiban gyökerezik. Hatása az 1960–70-es évtizedben elsősorban a felszabaduló gyarmati országokra sugárzott ki, az ekkor keletkezett irodalom világosan tükrözi a felnőttképzés alternatív és társadalomjobbító jellegét. Ez a felnőttképzés egyik vonulata, amely az elnyomott társadalmi csoportok oktatásától a deprivált régiókban lakók oktatásán keresztül egészen az analfabetizmus leküzdéséig húzódott.

Az Egyesült Államokban az 1930-as években kezdődött meg, és az ausztrál felnőttképzésnek például ma is szinte hivatalos irányzata az ún. közösségi felnőttképzés, amely a felnőttképzést a lakóközösség társadalmi, gazdasági és politikai problémáival, azok megoldásával is összeköti (Colley 1993; Brennan 1994). A nagyvárosi nevelés irányzatai a felnőttképzést az alternatív oktatással kötötték össze; az alternatív pedagógiák kedvenc területévé a nagyvárosi iskolák után éppen a felnőttoktatás vált. Az iskolátlánítási mozgalmak pedig – különösen Latin-Amerikában – eleve felnőttképzésben gondolkodtak, elutasítva a gyerekek és ifjak indoktrinálására szolgáló intézményes állami nevelést. Ez utóbbi mozgalmak valamelyest érintkeztek a társadalom megváltoztatására szerveződő politikai mozgalmakkal, sőt esetenként egybe is fonódtak velük.

A felnőttképzés európai hagyományai nyomán azonban az 1990-es években új törekvések tűntek fel, és fokozatosan rendszerbe szerveződni látszanak. Ezek a felnőttképzési mozgalmak a felnőttképzést az élethosszig tartó tanulás összefüggésében igyekeznek szemlélni (pl. vállalati képzések, civil mozgalmak, egyházi kezdeményezések stb.) (Jarvis 1995). Ebben a felfogásban a felnőttképzés nem egyfajta pótló és igazságtevő szerepet tölt be, hanem mintegy megnyújtja és kiegészíti a formális, intézményes oktatást (Woodrow és Crosier tanulmánya e két funkciót érdekesen ötvözi a kisebbségek felsőfokú, ún. „pótló” oktatásával kapcsolatban, in: Alheit – Kammler 1998).

A vonatkozó irodalom a formális és nem formális képzések közötti átjárhatóságot építve vizsgálja, mint a felnőttképzésre létrejövő különböző intézmények átjárhatóságát (lásd ezzel kapcsolatban Percy tanulmányát, aki az élethosszig tartó tanulás formális és nem formális szakaszainak váltakozását mutatja be, in: Armstrong et al. 1997). Míg az 1930-as évek közösségi felnőttképzése egy-egy alapfokú oktatási intézmény köré szerveződött, mára mind gyakrabban meglepődve tapasztalhatjuk, hogy a szervező erő nem az alapfokú vagy a középfokú iskola, hanem maga az egyetem, vagy legalábbis a régió főiskolája – erről néhány éve egész konferencia szerveződött Németországban (Alheit – Kammler 1998). Az 1990-es évek végéhez közeledve tehát mind gyakrabban merült fel az a kérdés, hogy vajon mennyire nyitott a felnőttképzés számára az egyetem, a felsőoktatás, és milyen az átjárás a felnőttképzés és a felsőoktatás tradicionális intézményei között (Humphreys és McGoldrick például egy monostrukturális régió átalakulását mutatják be esettanulmányukban, in: Alheit – Kammler 1998).

A jobbára európai hagyományokra épülő felnőttképzések, mint már említettük, megindultak a rendszerbe szerveződés útján. Radikális és ellenzéki jellegük egyre inkább eltűnik, pragmatikus és rendszerbe illeszkedő jellegük viszont mind markánsabbá válik. Ezt takarja az immár kormányzati politikaként is megfogalmazott igény, hogy a felnőttképzés eddigi, hagyományosan egymástól elszigetelt formái szerveződjenek a jövőben országos rendszerekké, illetve hogy integrálódjanak a permanens nevelés, az élethosszig tartó tanulás folyamatába (Giere 1996).

Ez utóbbi fejlemény érdekesen vág egybe a felsőoktatás általános átalakulási folyamataival is. E folyamatokból ebben az összefüggésben azt emeljük ki, hogy *a felsőoktatás tömegesedése nem feltétlenül a tradicionális intézmények tömegesedésén keresztül valósul meg*. Az atlanti térség legfejlettebb régióiban a tömegek nem az egyetemekre áramlanak (legalábbis egyelőre nem), hanem sokkal inkább a kötelező és/vagy a középfok utáni (*postcompulsory, postsecondary*) képzésekbe. Ezek az eltérő formák fokozatosan hasonlóakká is válnak, ahogy a középiskolázás általánossá és kötelezővé válik, mondja Ferrier; Miller, Leung és Kennedy pedig a felnőttképzés és a felsőoktatás hagyományos határainak fokozatos elmozdulásáról ír, amelyet az tesz lehetővé, hogy a tanulás területére egyre inkább behatolnak a technológiai innovációk (in: Armstrong et al. 1997). A két trend – a felsőoktatás nem tradicionális intézményeinek tömegesedése és a felnőttképzések élethosszig tartó tanulássá szerveződése – tulajdonképpen egybevág. Ebben a megközelítésben véljük kirajzolódni az ún. „negyedik fokozatot”.

A felsőoktatás és a felnőttképzés egybeszerveződése

A felnőttképzés témaköre először az 1960-as években kapott komolyabb nemzetközi visszhangot. Számos változata fogalmazódott meg: iskolarendszerű felnőttképzések (a társadalmi igazságosság és méltányosság miatt), „szendvics” képzések (vagyis munka és oktatás rendszeres váltogatása), rekurrens képzés (ami visszatérést, visszafordulást jelent a munkából újra meg újra a tanuláshoz), élethosszig tartó tanulás (ami azt volt hivatva kifejezni, hogy „a jó pap holtig tanul”), permanens képzés (vagyis, hogy az intézményes tanulás felnőtt korban is folytatódik). E helyütt nem foglalkozunk e kifejezések többé vagy kevésbé eltérő jelentéseivel, csupán arra hívjuk fel a figyelmet, hogy a sokféle kifejezés egyszerre jelzi az érdeklődés megjelenését és szerteágazó voltát. Az 1970-es évektől már jelen volt az iskolán kívüli, vagy azzal párhuzamos, illetve az utáni képzés, csak ezt többnyire nem hozták összefüggésbe az oktatási rendszerekben végbement expanzióval.

Az 1980-as években a neoliberais gazdaságfilozófiát hangoztató csoportok felülkerekedésével és irányító helyzetbe kerülésével a jóléti államok e tipikus „kinővései” csakúgy, mint az általuk követett expanzív oktatáspolitikai, egészségügy és szociális ellátás, megtorpanni látszottak. A felnőttképzésről mint olyanról is kevesebbet beszélt a szakirodalom, ugyanakkor egyre több szó esett róla vállalati képzés, ráképzés, házon belüli továbbképzés címen. Akkor úgy tűnt, hogy e vállalati rá- és továbbképzések részben levehetik a terhet a szegényedő „jóléti államok” költségvetéseiről, amellyel addig az egyre növekvő, következképp mind drágább, jóllehet egy résztvevőre számítva mind szegényebb oktatást támogatták. A világháború óta először lényegében ekkor esett szó Európában a másodfokú képzés, vagyis a középiskola tandíjairól, amit egyes nemzetközi pénzügyi körök szakértői szorgalmaztak. Ez a törekvés azonban már elkéssettnak bizonyult; a 90-es évekre a civilizált Európa fejlett részében nemhogy középiskolai tandíjakat nem vezettek be, hanem a középfokú oktatás éppenséggel általánossá vált. A harmadfokú képzés területén azonban – főként az állami szektorban – a tandíjnak nagy szerep jutott. Ezzel egy időben, tehát a 90-es évek derekán, azonban újra nagy visszhangot kapott a 70-es évek óta szinte elfeledett felnőttképzés. Az oktatási expanzióval együtt – ami Európa keleti régiójában a gazdasági és politikai rendszerváltozásokkal fonódott össze – megindult a vállalati képzések eddig soha nem látott burjánzása. Kialakult – illetve a legtöbb országban kialakulóban van – az ún. képzési piac, amelyen a tanuló, a hallgató keresletnek, kliensnek számít, az oktató intézmény vagy magánszemély pedig kínálatnak. Ez a képzési piac ma már követi, sőt harmadfokon át- meg átszövi az oktatás formális, állami rendszerét is. És miközben a politikusok és a szakértők megkísérlik összeegyeztetni a szűkülő állami forrásokat a folyamatosan növekvő lakossági igényekkel, a képzési piac működése következtében új képzési fokozat van születőben: a negyedik fokozat.

E negyedik fokozat történeti előzményeire már utaltunk. Ami a 70-es években ebből megfogalmazódott, halvány előképnek fogható fel. Ez az előkép számos politikai és szakmai ideológiával volt terhelt. A politikai ideológiákat illetően elsősorban a munkásmozgalmak történetére utalhatunk. E képzések leg többje va-

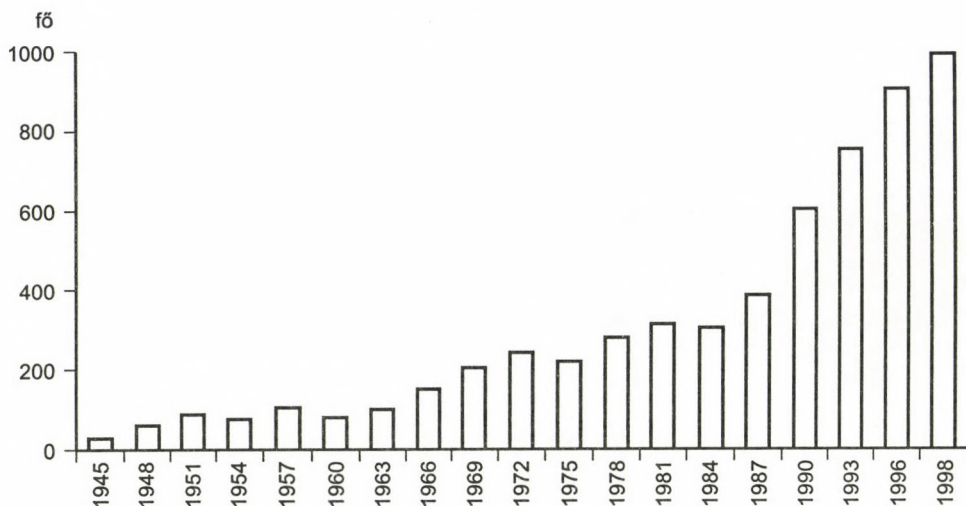
lameley munkásmozgalom reagálása volt (szocialistáé vagy keresztény-konzervatívé) arra a helyzetre, amely a 19–20. század fordulóján a legtöbb európai társadalmat jellemezte: a munkásság kirekesztettségére az állami oktatás felsőbb régióiból. E képzések eredetileg arra voltak hivatva, hogy ellensúlyozzák, kiegyenlítsék, vagy legalább feledtessék a legtöbb oktatási rendszer szelektív jellegét. (A *rekurrens képzés* a svéd mozgalomban fogalmazódott meg, a *permanens nevelés* francia konzervatív gyökerekre tekint vissza, a brit munkáspárt pedig inkább az *élethosszig tanulás* fordulatot alkalmazta.) A formális oktatás expanziójakor, amikor mindenki belekerült/belekényszerült a formális oktatásba, úgy tűnt, hogy a felnőttoktatás jelentősége – legalábbis politikai értelemben – elveszett.

Említésre érdemesek még az ún. – főleg Latin-Amerikában megjelenő – iskolátlánító mozgalmak, amelyek alkalmanként militáns módon az oktatás társadalmiasításáról, a társadalom iskolátlánításáról beszéltek (pl. Ivan Illich vagy Paolo Freire). Ezen ugyanazt értették, mint európai kollégáik jóval konszolidáltabb formában: hogy a formális oktatás szűkkeblűségét, a szelektív oktatás (morális értelemben vett) válságát gyógyítani nem(csak) az iskolával és az oktatáspolitikával lehet, hanem a formális oktatás lerombolásával, alternatív helyettesítésével is. A társadalom iskolátlánítása – ami az európai Gramsci szájából inkább az iskola társadalmiasításának hangzott – egy olyan második rendszer fölépítését jelentette, amelyben mindaz uralkodik és érvényesül, ami az első rendszerben háttérbe szorult.

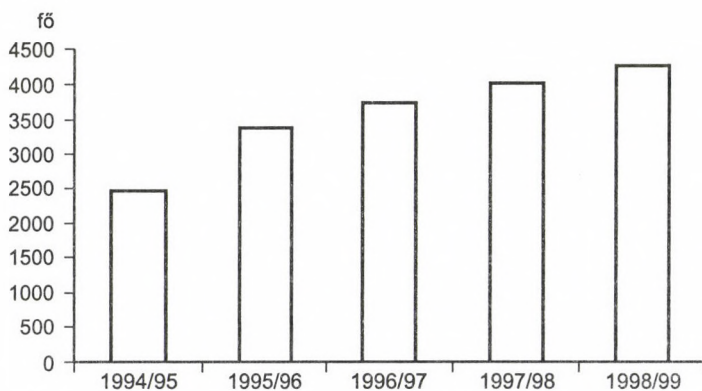
Mindezzel csak látszólag távolodtunk messzire az oktatás negyedik fokozatától. Valójában a kibontakozó képzési piacon mindazok az eljárások, szervezési megoldások megjelennek és valóra válnak, amelyeket a társadalom iskolátlánítói az ő második intézményrendszerükben megálmodtak (a képzési kínálat, a regisztráció, az akkreditáció, a hallgatói áramlás nyilvántartása, a társadalmi igények, illetve egy-egy közösség ún. oktatási potenciáljának előzetes feltérképezése és így tovább). Innen szemlélve a dolgot nem alaptalan azt mondanunk, hogy az iskolát társadalmiasítani akaró mozgalmak korai előképei voltak a negyedik fokozatnak.

Mit mutatnak a statisztikák?

A dolog természeténél fogva egyelőre nem sok adat áll rendelkezésünkre arra vonatkozólag, hogy a fenti hipotézis megállja-e a helyét. Ennek egyik oka, hogy a negyedfokú képzés egyelőre nem intézményesült sem Magyarországon, sem nemzetközi szinten, az oktatástatisztikák pedig ún. intézményalapú statisztikák, vagyis az adatokat az intézményektől gyűjtik össze, nem pedig az oktatásban részt vevőktől. A másik ok triviálisabb: amit mi itt negyedfokú képzésnek nevezünk, az rendszerint nem az oktatási statisztikákban keresendő, hanem másutt, például az emberi erőforrásról szóló statisztikák között, ahol viszont más, nem oktatási céllal gyűjtenek adatokat. Adataink ezért egyelőre töredékesek, és további széles körű feltárást igényelnek, így az alábbiakban csak néhány illusztrációt mutatunk be.

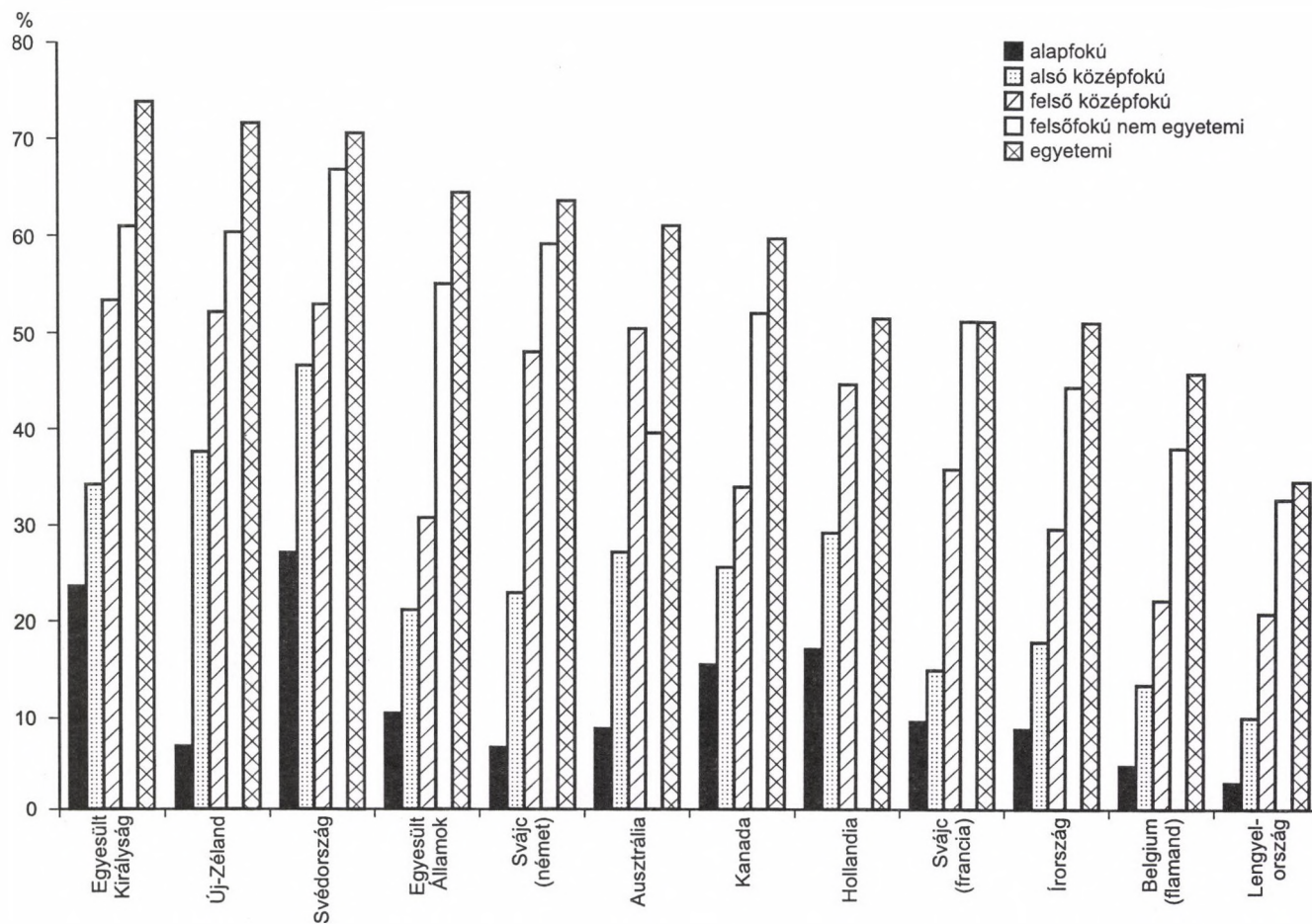


1. ábra. A doktori képzésben részt vevők száma Finnországban



2. ábra. Az ösztöndíjas doktori képzésben részt vevők száma Magyarországon

Az 1. és a 2. ábra a posztgraduális képzésben – a doktori (PhD) képzésben – részt vevők számának változását mutatja Finnország és Magyarország esetében. Az ábrák a növekedés első, stagnáló szakaszát ábrázolják. Finnországban a doktori képzésben részt vevők száma már magasabb mint Magyarországon, de a trend hazánkban is hasonló. Ez a két ábra azt valószínűsíti, hogy a PhD-képzés a következő egy vagy két évtizedben hasonlóan fog alakulni, mint a harmadfokú képzés, amely már átfordult a tömegesedés szakaszába.



3. ábra. A felnőttképzésben részt vevők végzettség szerinti megoszlása néhány fejlett országban 1997-ben (%)

A 3. ábra az ún. felnőttképzésben való részvételt ábrázolja. Ez az adatsor az OECD-nek az emberi erőforrásokról (tehát nem az intézményes oktatásról) szóló kiadványából származik. Csupán egyetlen választott évet mutat, így trendek fölrajzolására nem alkalmas. Ennek részben az az oka, hogy az emberi erőforrás képzésére vonatkozó kérdések csupán az elmúlt évtizedben kerültek az emberi erőforrással foglalkozó statisztikusok érdeklődési körébe, részben pedig az, hogy az emberi erőforrásokkal kapcsolatban nem gyűjtöttek kifejezetten oktatási adatokat, így nem azonos szerkezetűek és nem is azonos országokból valók. Ennek ellenére érdemes megfigyelnünk ezt az ábrát, amely azt mutatja be, hogy a felnőttképzésben részt vevőknek az egyes vizsgált országokban milyen a képzettsége; vagyis az illető ország alap-, közép- és felsőfokú végzettségűinek hány százaléka vett részt felnőttképzésben. (A második és a harmadik fokozatú végzettséget kettéválasztottuk: külön ábráztuk azokat, akiknek ún. „alsó középfokú” végzettsége volt azoktól, akik befejezték a középiskolát, és külön választottuk azokat, akiknek egyetemi végzettsége volt azoktól, akiknek felsőfokú, de nem egyetemi volt a végzettsége.) Ezen adatokból az alábbi következtetéseket vonhatjuk le:

- minél magasabb egy országban az iskolázottság, annál nagyobb azoknak az aránya, akik felnőttképzésben is részt vesznek: a statisztikák alapján öt ország (Svédország, Új-Zéland, Svájc, Nagy-Britannia és az Egyesült Államok) e tekintetben elég jól elkülönül a többitől;

- ha alacsonyabb az iskolázottság, akkor a felsőfokú végzettségűek és a középfokú végzettségűek aránya fokozatosan kiegyenlítődik;

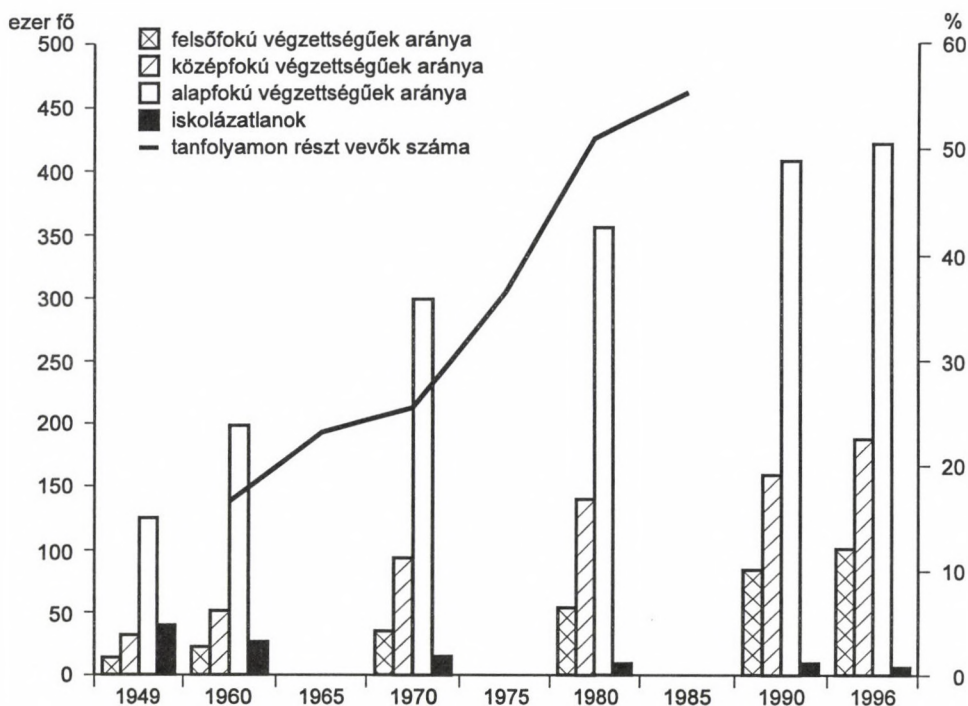
- az alapfokú végzettségűek is jelen vannak a felnőttképzésben, de részvételük a többiekéhez képest nem számottevő (ez alól csupán Svédország, Nagy-Britannia, Hollandia és Kanada a kivétel, valószínűleg a bevándorlók magas aránya miatt).

Az adatokból látható, hogy a felnőttképzés szerepe, jellege a világ legfejlettebb országaiban alapvetően megváltozott az 1990-es évek végére. Korábban említett pótló, igazságtévő szerepe látnivalóan eltörpült. Mi több, az 1990-es évek végén *a felsőfokú végzettségűek aránya dominál benne*. Az említett legfejlettebb országok adataiból kitűnik az is, hogy az ezredfordulón az atlanti térség felnőttképzésének jellege alapvetően más, mint a világ egyéb tájain. A felnőttképzésben mindinkább az iskolázottabb társadalmi csoportok vesznek részt – az iskolázatlanabbak pedig egyre kevésbé. *A felnőttképzés így nem pótolja, helyettesíti az iskolázottság hiányait, hanem folytatja és kiegészíti, s a felsőoktatás tömegessé válásával egy újabb szakasz szerveződik az oktatásban.*

Az atlanti térség kevésbé fejlett országait illetően azt feltételezzük, hogy ezekben a társadalmakban a felnőttképzés „igazságot tevő” és új képzést nyújtó szerepe egyaránt jelen van. Ezt a véleményünket például Lengyelország bemutatott adataira alapozzuk, ahol a felnőttképzésben való részvétel a bemutatott országok közül a legalacsonyabb (adataik valamennyire hasonlítanak Belgium flamand közösségének adataihoz). Itt is a felsőfokú végzettségűek vesznek részt leginkább a felnőttképzésben, de jól látható, hogy emellett már nem az alapfokú végzettségűek aránya magas, hanem a középiskolát végzettké. A lengyel adatok alapján valószínűsíthető, hogy ebben az országban nemrég fordult meg az arány a középiskolát végzettek

és a főiskolát végzettek felnőttképzésben való részvétele között. Ha ez igaz, akkor adataink úgy is értelmezhetők, mint olyan országok adatai, amelyek egyazon folyamat különböző szakaszaiban vannak: Svédország vagy Svájc például előbbre tart egy új típusú felnőttképzés kialakulásában, mint Írország vagy Lengyelország, de ez utóbbiak is ugyanazt az utat járják be. A trend tehát az, hogy *a felnőttképzés egyre kevésbé az alapfokú, és egyre inkább a felsőfokú végzettségűek tevékenysége.*

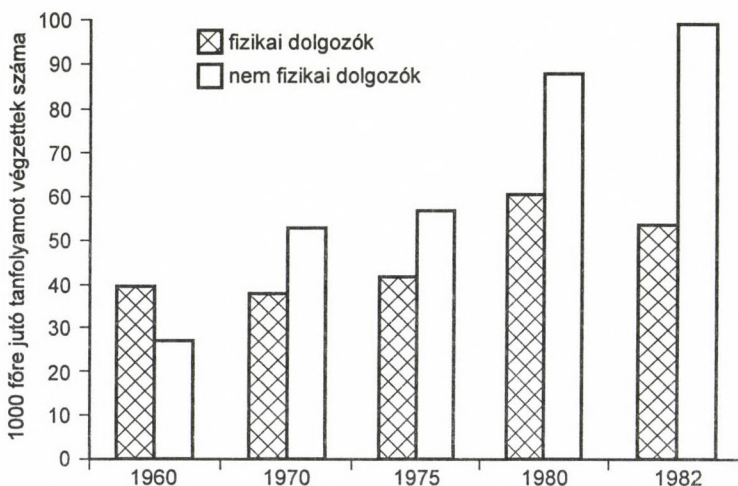
Érdekesen egészíti ki ezt a magyarázatot az az adatsor, amelyet Magyarországon gyűjtöttünk (4. ábra). Ezek az adatok azt mutatják, hogyan változott 1949 és 1996 között a különböző iskolán kívüli (vagyis nem az oktatási rendszerben megszervezett) tanfolyamokon részt vevők száma és a lakosság iskolai végzettsége Magyarországon. Látható, hogy milyen nagy mértékben emelkedett a lakosság iskolai végzettsége: az analfabéták aránya a 0-hoz közelít, míg a középiskolát végzettek aránya a teljes lakosság körében több mint 20, a főiskolát végzettek pedig több mint 10% lett. Érdekes továbbá, hogy 1960 és 1982 között ugrásszerű emelkedésnek indult a tanfolyamon részt vevők száma is (erről az időszakról külön adatgyűjtést folytattunk). Ez a magyarországi adatsor is inkább azt valószínűsíti, hogy amint az iskolai végzettség emelkedik a lakosság körében, annak megfelelően emelkedik a felnőttképzésben részt vevők aránya (száma) is.



4. ábra. A tanfolyamokon részt vevők iskolai végzettsége Magyarországon

A 4. ábra azt is mutatja, hogy egy társadalom iskolázottságának növekedésével egyre inkább belesodródnak a felnőttképzésbe a magasabb iskolai végzettségűek is – még a felnőttképzés olyan formáiba is, amelyeket eredetileg nem nekik szánták.

Az 5. ábra ugyancsak Magyarországra vonatkozóan azt mutatja be, hogyan változott e tanfolyamok jellege 1960 és 1982 között. A tanfolyami képzésben való tömeges részvétel az 1970-es években bontakozott ki Magyarországon (ami megfelel az imént hivatkozott atlanti tendenciáknak). Külön érdekessége az 5. ábrának a fizikai és a nem fizikai foglalkoztatottak arányának megváltozása az említett időszakban. Míg 1960-ban egyértelműen a fizikai foglalkozásúak közül vettek részt többen tanfolyami képzésben, addig 1970-re ez az arány megfordult. A felnőttképzésben részt vevők arányának növekedése nem abból következett, hogy egyre több fizikai foglalkozásút képeztek át, hanem abból, hogy egyre több nem fizikai foglalkozású vett részt bennük. Az 1960 és 1980 között eltelt két évtizedben a tanfolyami képzések jellege és célcsoportja Magyarországon is megváltozott.



5. ábra. A tanfolyamokon részt vevők közül a fizikai és nem fizikai foglalkozásúak aránya Magyarországon

Ezek az adatok – mind ahogyan ezt már említettük – egyelőre csupán egy hipotézis felállítására szolgálnak, igazolásra nem alkalmasak. Úgy véljük azonban, hogy elemzésük alapján kimondható: *azokban az országokban, amelyekben előbb a középfokú, mostanra pedig a felsőfokú képzés tömeges méretűvé vált, a képzésnek egy újabb, további fokozata van kirajzolódóban.*

Gyorsuló folyamat

Ha hipotézisünk igaz, akkor számolnunk kell azzal, hogy az oktatás expanziójának folyamata egyre gyorsabbá válik. Az alapfok tömeges méretűvé válásához az európai társadalmakban századok kellettek; az elemi oktatás általánossá válása és az analfabetizmus kiszorítása a kontinensről önmagában legalább százötven évet vett igénybe. A másodfokú képzés tömegessé válását a munkásmozgalom csak az első világháború táján kezdte követelésként megfogalmazni (leginkább úgy, mint az alapfok meghosszabbítását, egyfajta nyolcéves iskolázás kötelezővé tételét a korábbi négy vagy hat évfolyammal szemben). A két világháború közötti időszak úgy telt el kontinensünkön, hogy e követelések általánossá váltak; tömeges középiskolázásra azonban csupán a második világháború után került sor. Mégis, ez körülbelül csak feleannyi idő volt, mint amennyit az alapfok általánossá válása, az analfabetizmus kiszorítása vett igénybe. A 60-as évektől indult meg a felsőfok bővülése; kontinensünk nyugati régióiban az 1970-es években vált tömeges méretűvé a felsőoktatás. Az ezredfordulóra várhatóan a keleti régiókban is tömegessé válik a harmadfokú képzés (nálunk a vonatkozó statisztikák mostanában közelítik meg a 40%-ot), miközben a nyugati régiókban a harmadfokú képzés tömegesből lassan általánossá lesz. Ha jóslatunk nem csal, *mostanában indul a negyedik fokozat tömegesedése*. Ha előképének a 70-es évek kulturális és pedagógiai ideológiáit tekintjük, akkor ez mintegy húsz-harminc évet vesz igénybe.

Azon feltevésünket, hogy a képzési piacon megjelenő kereslet és kínálat nem egyszerűen csak a képzési javak aktuális kereslete–kínálata, hanem rendszerre szerveződő folyamat, elsősorban arra alapozzuk, hogy *a képzési piacon a forgalom egyre inkább nő*. A felnőttképzés eközben a kínálati oldalon mozgalmából szakmává válik, a keresleti oldalon pedig az életpálya természetes velejárójává. A harmadfokú képzés mellett és után egyre nagyobb az igény az át- és továbbképzésekre, miközben egyre több pénz és emberi energia áramlik az oktatásba – immáron mint vállalati kiegészítő szolgáltatásba is. A negyedik fokozat kialakulását jelzi az is, hogy *a szakképzések és a betanítások mindinkább kikerülnek az oktatás formális rendszeréből*, illetve a képzési fokozatokon egyre feljebb, egyre későbbre tolnak. Míg hazánkban a tömeges szakképzés még néhány éve is klasszikusan középfokon ment végbe, ma már a középfok és a harmadik fokozat között oszlik meg, és évről évre látványosabban tolódik át a harmadik fokozatba. A hagyományos harmadik fokozatú szakképzések – a főiskolák – is egyre inkább előképzők és elméleti megalapozók lesznek; egyre kevésbé tudják betölteni azt a szerepüket, hogy naprakész tudást adjanak, és ezt a hallgatóság és a gazdasági környezet is egyre kevésbé várja el tőlük. Ehelyett funkciójuk a nívós előkészítés (nyelvekkel, számítógép-kezelési ismeretekkel stb.), amelyre aztán az alkalmazó „rátaníthatja”, amire alkalmazottjának szüksége van.

A negyedik fokozat rendszerre szerveződését mutatja végül az az életmódbeli váltás is, amelyen a legtöbb európai ország keresztülmegy. Ezt alapvetően azzal jellemezhetjük, hogy a társadalmak létszáma csökken, az egyének egészségi állapota javul, életkoruk pedig meghosszabbodik. Egy ilyen módon változó európai

társadalomban az oktatás új funkcióit kell előrevetítenünk. Míg a tradicionális korokban és társadalmakban – akár a már említett 19–20. század fordulóján is – az iskola legfontosabb szerepe a gyerekek beillesztése volt a társadalomba és annak munkamegosztásába, addig mára egyre fontosabb szerepe lesz az idősebb nemzedékek megtartásában és aktiválásában is. Az európai társadalmakban – amelyekben bár hagyományosan a gyermek és a fiatal jelentette az „emberi tőkét” (a maga fizikai valóságában is), ma népességfogyás tapasztalható – fontos erőforrássá válik a meghosszabbodott életkor és a felgyülemlett vagy újszerűen feldolgozható tapasztalat. *Ahol fogyatkoznak a fiatalabb korosztályok, ott az idősebbek újraaktiválása fontos, sőt növekvő, egyben újszerű (mert új minőségű) erőforrást jelent.*

A népességfogyás azonban emellett más problémákat is felvet. Ha felborul az idősebbek és a fiatalabbak aránya az európai társadalmakban, hogyan biztosítható a szociális biztonság és az életkori csoportok közti relatív esélyegyenlőség? Ez a dilemma persze már a 60-as években is ismerős volt a kontinens gazdag államaiban, és rendszerint fiatal munkavállalók (vendégmunkások) importjával oldották meg.

Ebben az összefüggésben merül fel a kérdés, vajon hogyan változhat az oktatás expanziója a jövőben, ha Magyarország is tömeges immigrációval néz majd szembe, vagy éppenséggel rá is szorul? Lehetséges-e, hogy *egy masszívabb bevándorlási politika a negyedfokú képzést tovább bővítené?* Hiszen nemcsak gyerekek érkeznének, hanem mindenekelőtt olyan fiatalok, akik gazdaságilag aktív korban vannak. Nekik kell megismerkedniük az itteni gazdasági, politikai és kulturális környezettel. Ilyen körülmények között az oktatás negyedik fokozata iránt nemcsak azért lesz növekvő igény, mert a lakosság egyre iskolázottabbá válik, hanem azért is – sőt egyre inkább azért –, mert amit a bevándoroltak otthon megtanultak, az nem, vagy csak részben felel meg annak, amit itt találnak. Ez egyben újraértelmezheti a felnőttképzés már elemzett „pótló” szerepét is, segítséget nyújthat az új munkavállalók társadalmi, illetve gazdasági beillesztésében. Ha ezek a folyamatok valósulnak meg, akkor a negyedfokú képzés iránt új, eddiginél nagyobb és intenzívebb társadalmi szükséglet fogalmazódhat meg, és erre az oktatáspolitikának választ kell adnia.

Statisztikai táblázatok

Az itt közölt adatok folyóiratunk e számának témáira vonatkozó legfontosabb adatokat tartalmazzák

A 100 000 lakosra jutó hallgatók számának alakulása néhány országban

	1950	1955	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990 ^a	1995
Albánia	25	247	417	684	1193	—	545	743	803 ^b	—
Ausztria	325	275	547	678	817	1254	1709	2291	2621	2933 ^c
Belgium	287	432	570	889	1295	1630	2205	2511	2577 ^d	3206 ^e
Bulgária	482	552	787	1242	1206	1487	1144	1270	1741	2942
Cseh és Szlovák Köztársaság	365	553	689	1024	915	1045	1284	1088	1110	2942/1715
Dánia	428	402	618	1089	1542	2179	2216	2458	2677 ^b	3261 ^c
Egyesült Királyság	333	391	581	805	1088	1303	1468	1824	1908 ^d	3126 ^e
Finnország	373	409	571	950	1318	2140 ^f	2241	2240	2849 ^b	—
Görögország	—	262	340	678	976	1296	1256	1931	1849 ^d	2846 ^e
Hollandia	603	674	923	1242	1773	2124	2569	2794	2819 ^d	3485 ^e
Jugoszlávia	366	398	773	952	1282	1843	1844	1509	1441	•
Lengyelország	504	601	688	1087	1259	1744	1714	1221	1327	1946 ^e
Magyarország	348	462	447	928	781	1023	945	933	954	1760
NSZK	324	350	445	525	975 ^g	1352	1683	2190	2384 ^b	•
Olaszország	489	433	601 ^h	814	1317	1762	1981	2074	2258 ^b	3134 ^e
Portugália	191	219	271	379	551	852	937	1020	—	3003 ^e
Románia	325	473	517	822	880	885	868	703	711	1483 ^c
Spanyolország	198	240	287	411	1111 ^g	1563	1866	2426	2704 ^d	3858 ^c
Svájc	352	379	499	691	821	1141 ^f	1333	1702	1923 ^b	—
Svédország	240	312	562	1005	1756	1985	2050	2092	2118 ^b	2810 ^c
Szovjetunió	705	967	1135	1704	1928	1946	2008	1891	1833	•

^a általában 1989/90

^b 1988/89

^c 1994/95

^d 1987/88

^e 1993/94

^f 1976/77

^g 1971/72

^h 1961/62

Forrás: OECD.

A felnőttoktatásban való részvétel néhány országban a már megszerzett végzettség szerint (%)

	Alapfok	Alsó középfok	Felső középfok	Felsőfokú nem egyetemi	Egyetem
Svédország	27,0	46,7	52,8	66,6	70,4
Új-Zéland	6,8	37,8	52,0	60,4	71,5
Svájc (német)	6,7	22,9	48,0	59,1	63,4
Egyesült Királyság	23,4	34,2	53,2	60,7	73,7
USA	10,3	21,0	30,7	54,9	64,2
Ausztrália	8,8	27,0	50,6	39,4	60,8
Kanada	15,4	25,6	33,9	51,8	59,5
Hollandia	17,2	29,0	44,5	—	51,4
Svájc (francia)	9,5	15,0	35,7	51,0	51,0
Írország	8,6	17,6	29,4	44,1	51,0
Belgium (flamand)	4,6	13,3	22,0	37,8	45,6
Lengyelország	2,7	9,9	20,6	32,5	34,3

Forrás: OECD – Human Resources. Canada – Paris, 1997.

Bennmaradási arány a felsőoktatásban,
országokénti bontásban, 1995–96 (%)

Japán	90
Egyesült Királyság	81
Magyarország	81
Csehország	79
Írország	77
Új-Zéland	76
Finnország	75
Svájc	74
Németország	72
Hollandia	70
Mexikó	68
Dánia	67
Ausztrália	65
Belgium	63
Egyesült Államok*	63
Franciaország	55
Törökország	55
Portugália	49
Olaszország	35

* Az Egyesült Államok lemorzsolódási adata felsőoktatásának egyetemes (universal) modelljéből fakadóan a többi államtól teljesen külön értelmezendő.

Forrás: *Education at a Glance*, 1998.

Az oktatási ráfordítást a GDP arányában néhány fejlett országban (%)

	1955	1960	1965	1970	1975	1983	1985	1990	1992	1994	1997
Ausztria	2,4	2,88	2,9 ^a	4,1	4,5	6,0 ^b	–	–	–	5,6	6,5
Egyesült Királyság	3,2	4,11 ^c	5,03 ^d	–	–	5,5	–	–	–	4,6	–
Franciaország	2,79	3,31	4,36	5,7	–	5,1	–	5,8	5,9	6,2	6,3
Hollandia	3,6	4,7	5,7	6,3	–	7,7	6,5	6,0	5,0	4,9	4,7
Magyarország	2,80 ^e	2,69	3,20 ^e	2,77	3,26	5,8	–	–	6,79	6,38	4,98
Svédország	4,1 ^f	5,1 ^c	–	–	–	–	6,0 ^g	–	6,8	6,7	6,9
Olaszország	3,15	3,85	3,88 ^c	–	–	5,0	–	–	–	4,7	4,8
USA	4,2	–	6,3	–	6,7 ^h	6,8	–	–	7,0	6,6	6,9
Mexikó	–	1,7	2,8 ^d	–	–	–	–	–	–	5,6	5,5

^a 1963

^b 1982

^c 1961

^d 1964

^e nemzeti jövedelem arányában

^f 1955–1956

^g 1986

^h 1974

Forrás: 1955–1975: Coombs (1971); 1983: *Nemzetközi Statisztikai Évkönyv*, KSH; 1994: *Education Policy Analysis*, OECD, 1997, illetve *Education at a Glance*, 1997 és 2000.

Az egy hallgatóra jutó felsőoktatási célú közösségi kiadások egy lakosra jutó GDP-hez viszonyított aránya néhány fejlett országban (1985–1991) (%)

	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991
Ausztria	40,9	45,3	42,3	40,2	38,3	35,7	37,1
Dánia	50,6	49,7	47,5	49,7	49,7	46,9	44,1
Egyesült Államok	34,4	36,3	36,3	35,9	30,6	38,0	39,4
Egyesült Királyság	82,9	72,4	68,8	64,3	62,2	60,3	61,7
Hollandia	–	–	–	–	–	–	56,2
Japán	–	16,3	15,5	14,9	–	–	–
Németország	–	–	–	–	–	–	32,8
Olaszország	30,5	34,1	35,5	35,9	32,2	41,0	25,1
Spanyolország	17,8	18,1	19,9	20,4	21,9	24,4	24,9

Forrás: Polónyi István számításai az *OECD Education Statistics 1985–1992*, OECD, 1985 adatai alapján.

Az egy hallgatóra jutó felsőoktatási költségek az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva (1992–1997)

	1992	1994	1995	1997
Ausztrália	39,0 ^P	52 ^{PP}	54 ^{PP}	51 ^{PP}
Ausztria	32,2 ^P	43 ^P	39 ^P	43 ^P
Belgium	37,9 ^P	31 ^{PG}	29 ^{PG}	33 ^{PG}
Cseh Köztársaság	50,2 ^P	60 ^P	66 ^{PP}	41 ^{PP}
Dánia	38,1 ^P	42 ^{PP}	38 ^{PP}	29 ^{PP}
Egyesült Királyság	65,6 ^{PG}	43 ^{PG}	40 ^{PG}	40 ^{PG}
Finnország	59,7 ^P	37 ^{PP}	41 ^{PP}	35 ^{PP}
Franciaország	31,1 ^{PP}	31 ^{PP}	33 ^{PP}	34 ^{PP}
Görögország	–	23 ^{PG}	22 ^{PG}	29 ^{PG}
Hollandia	54,1 ^{PG}	46 ^{PP}	45 ^{PP}	45 ^{PP}
Írország	56,9 ^P	48 ^{PP}	42 ^{PP}	39 ^{PP}
Japán	37,1 ^{PP}	42 ^{PP}	40 ^{PP}	41 ^{PP}
Kanada	63,3 ^P	56 ^{PP}	54 ^{PP}	62 ^{PP}
Korea	–	44 ^{PP}	42 ^{PP}	47 ^{PP}
Magyarország	140,8 ^P	81 ^P	70 ^{PP}	55 ^P
Mexikó	–	74 ^{PP}	–	59 ^{PP}
Németország*	32,2 ^P	43 ^P	43 ^P	43 ^{PP}
Norvégia	49,4 ^P	–	42 ^P	38 ^P
Olaszország	33,7 ^P	26 ^P	26 ^P	–
Spanyolország	29,4 ^P	30 ^{PP}	35 ^{PP}	32 ^{PP}
Svájc	58,0 ^P	66 ^P	63 ^P	63 ^P
Svédország	42,9 ^P	73 ^{PP}	70 ^{PP}	64 ^{PP}
Törökország	–	66 ^P	–	37 ^{PP}
Új-Zéland	43,0 ^P	50 ^{PP}	52 ^{PP}	–
USA	60,8 ^P	61 ^{PP}	61 ^{PP}	59 ^{PP}
OECD-országok átlaga	45,3 ^{PP}	49	46	45

P = Public institutions.

PG = Public and government-dependent private institutions.

PP = Public and private institutions.

* Az 1992. évi adat az NSZK-ra vonatkozik.

Forrás: *Education at a Glance*, OECD, 1995, 1997, 1998, 2000.

A magyar felsőfokú oktatás fontosabb adatai (1990–1998)

Megnevezés	1990	1996	1997	1998
Intézmény	77	89	90	89
Oktató	17 302	19 329	19 716	21 323
Hallgatók száma				
egyetemi szintű oktatásban	47 498	81 662	90 842	103 193
nem egyetemi szintű oktatásban	54 889	117 370	142 815	155 122
Összesen	102 387	199 032	233 657	258 315
Ebből: külföldi hallgató	3 310	6 434	6 636	7 111
Nappali tagozatos hallgatók	76 601	142 113	152 889	163 100
a 18–22 éves népesség százalékában	10,4	16,1	17,6	19,9
Esti és levelező tagozatos hallgató	25 786	56 919	80 768	95 215
Az összes tanuló közül nappali tagozaton tanul (%)	74,8	71,4	65,4	63,1
A nappali tagozaton tanulókból (%)				
nő	48,8	52,2	52,5	53,2
rendszeresen állami támogatásban részesül ^a	98,9	99,2	97,2	96,3
diákotthonban lakik	46,8	32,1	29,5	27,8
Az esti és levelező tagozaton az első diploma megszerzéséért tanul	16 005	42 546	62 810	74 956
Nappali tagozaton oklevelet szerzett	15 963	22 128	24 411	25 338
Esti és levelező tagozaton oklevelet szerzett	8 140	9 085	12 379	13 271
Oklevelet szerzett hallgatók összesen	24 103	31 213	36 790	38 609
Az esti és levelező tagozaton első diplomát szerzett	5 579	4 592	7 736	8 682

^a Külföldi hallgatók nélkül

Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1998. KSH, 1999.

Intézmények, hallgatók és oktatók száma Magyarországon (1998. október 15-i állapot szerint)

Tanév	Intézmények	Karok ¹	Nappali	Esti	Levelező ²	Összes	Oktatók száma ³
	száma		tagozaton a hallgatók száma				
1937/38	16	37	11 747	—	—	11 747	1 724
1946/47	—	—	24 036	1216	—	25 252	—
1950/51	19	43	26 509	5992	—	32 501	—
1970/71	74	102	53 821	8177	18 538	80 536	9 791
1975/76	56	104	64 319	8950	34 286	107 555	12 135
1980/81	57	95	64 057	8035	29 074	101 166	13 890
1985/86	58	100	64 190	6203	28 951	99 344	14 850
1986/87	54	98	64 855	6040	27 610	98 505	15 111
1987/88	54	94	66 697	5851	26 477	99 125	15 302
1988/89	58	98	71 689	5540	25 812	103 041	16 242
1989/90	57	98	72 381	5255	23 232	100 868	16 319
1990/91	77	117	76 601	4737	21 049	102 387	17 302
1993/94	91	137	103 713	4640	25 603	133 956	18 687
1994/95	91	137	116 370	5453	32 837	154 660	19 103
1995/96	90	138	129 541	5764	44 260	179 565	18 098
1996/97	89	139	142 113	5750	51 169	199 032	19 329
1997/98	90	140	152 889	6538	74 230	233 657	19 716
1998/99	89	141	163 100	6866	88 349	258 315	21 323

¹ A karokra nem tagozódó intézményeket egy karnak számítva.

² Levelező tagozat adatai a távoktatásban részesülőkkel együtt értendő.

³ Lektorokkal és testnevelő tanárokkal együtt.

Forrás: Statisztikai Tájékoztató – Felsőoktatás. Oktatási Minisztérium.

A felsőoktatási intézmények számának alakulása Magyarországon a rendszerváltozás után

Tanév	Állami	Egyházi	Magán, illetve alapítványi	Összesen
	felsőoktatási intézmények			
1990/1991. I. félév	61	15	1	77
1993/1994. I. félév	59	28	4	91
1996/1997. I. félév	56	28	5	89
1999/2000. II. félév	30	26	6	62

Forrás: Ladányi Andor adatgyűjtése.

A magyar felsőoktatási intézmények, karok száma és a hallgatói létszám (1998. október 15-i állapot)

Intézménytípus	Intézmények	Karok ¹	Nappali	Esti	Levelező ²	Összesen
	száma		tagozaton a hallgatók száma			
<i>Állami intézmények</i>						
Tudományegyetemek ³	5	19	45 301	2514	16 821	64 636
Műszaki egyetemek ³	3	15	25 698	78	5 266	31 042
Műszaki főiskolák	6	6	13 151	340	2 713	16 204
Tanárképző főiskolák	5	5	11 632	846	8 342	20 820
Tanítóképző főiskolák	9	9	8 609	772	5 675	15 056
Óvóképző főiskolák	2	2	1 149	89	1 852	3 090
Közgazdasági főiskolák	4	4	7 873	1029	5 884	14 786
Művészeti intézmények	5	5	2 138	382	180	2 700
Agrártudományi egyetemek ³	6	20	14 600	63	15 106	29 769
Orvostudományi egyetemek ³	5	11	12 737	0	2 754	15 491
Magyar Testnevelési Egyetem	1	1	672	0	1 124	1 796
Államigazgatási Főiskola	1	1	591	481	1 370	2 442
Rendőrtiszti Főiskola	1	1	741	0	1 506	2 247
Katonai intézmények	2	4	1 414	0	502	1 916
Összesen	55	103	146 306	6594	69 095	221 995
<i>Nem állami intézmények</i>						
Egyházi egyetemek ³	5	9	5 339	8	2 396	7 743
Egyházi főiskolák	23	23	4 071	127	2 350	6 548
Alapítványi főiskolák	6	6	7 384	137	14 508	22 029
Összesen	34	38	16 794	272	19 254	36 320
Együtt	89	141	163 100	6866	88 349	258 315

¹ Karokra nem tagozódó intézményeket egy karnak tekintve.

² Itt távoktatással együtt értendő.

³ Az egyetemek főiskolai karainak hallgatóival együtt.

Forrás: Statisztikai Tájékoztató – Felsőoktatás. Oktatási Minisztérium.

**Oktatók létszáma és százalékos megoszlása oktatói cím szerint
a magyar felsőoktatási intézményekben (1998)**

Megnevezés		Tanár	Docens	Adjunktus	Tanársegéd	Nyelvtanár	Testnevelő tanár	Kollégiumi tanár	Egyéb oktató	Összesen
Összesen	szám	3018	4752	5385	3569	1327	235	84	2953	21 323
	%	14,15	22,29	25,25	16,74	6,22	1,10	0,39	13,85	100,00
Ebből										
Főfoglalkozású	szám	2178	3906	4417	2941	936	157	60	961	15 556
	%	14,00	25,11	28,39	18,91	6,02	1,01	0,39	6,18	100,00
Nő	szám	292	1153	1808	1371	606	49	17	584	5 880
	%	4,97	19,61	30,75	23,32	10,31	0,83	0,29	9,93	100,00
Máshol, részmunkaidőben foglalkoztatott	szám	67,00	40,00	62,00	30,00	1,00	0,00	0,00	2,00	202,00
	%	33,17	19,80	30,69	14,85	0,50	0,00	0,00	0,99	100,00
30 éves és fiatalabb	szám	28	13	110	914	123	16	8	264	1 476
	%	1,90	0,88	7,45	61,92	8,33	1,08	0,54	17,89	100,00

Forrás: Statisztikai Tájékoztató – Felsőoktatás. Oktatási Minisztérium.

Tudományos fokozattal rendelkező oktatók száma Magyarországon intézménytípusonként (1998)

Intézménytípus	Oktatók száma összesen	Ebből				Tudományos fokozattal rendelkező oktatók	
		MTA rendes tagja	MTA levelező tagja	tudományok doktora	kandidátus	száma	% -a
Tudományegyetemek	4 590	35	30	387	950	1402	30,54
Műszaki egyetemek	1 616	9	7	51	417	484	29,95
Műszaki főiskolák	1 237	0	0	60	87	147	11,88
Tanárképző főiskolák	1 361	3	0	11	184	198	14,55
Tanítóképző főiskolák	764	0	0	0	44	44	5,76
Övöképző főiskolák	94	0	0	0	5	5	5,32
Magyar Testnevelési Egyetem	139	0	0	1	16	17	12,23
Közgazdasági főiskolák	600	0	0	11	27	38	6,33
Művészeti intézmények	941	6	1	11	12	30	3,19
Agrártudományi egyetemek	1 274	5	4	53	358	420	32,97
Mezőgazdasági főiskolai karok	490	0	0	7	68	75	15,31
Orvostudományi egyetemi karok	3 528	9	6	231	685	931	26,39
Egészségügyi főiskolai karok	548	0	0	15	15	30	5,47
Államigazgatási Főiskola	74	1	0	3	10	14	18,92
Rendőrtiszti Főiskola	155	0	0	1	7	8	5,16
Katonai főiskola	157	0	0	17	4	21	13,38
Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem	448	0	0	5	20	25	5,58
Hittudományi egyetemek	928	0	1	32	69	102	10,99
Hittudományi főiskolák	787	2	0	20	43	65	8,26
Alapítványi főiskolák	1 592	2	0	2	27	31	1,95
Országosan	21 323	72	49	918	3048	4087	19,17
Százalékban	100,00	0,34	0,23	4,31	14,29	19,17	–

Forrás: *Statistikai Tájékoztató – Felsőoktatás*. Oktatási Minisztérium.

A magyar felsőoktatásban részt vevő hallgatói létszám alakulása (1949/50–1999/2000)

Tanév	A hallgatók száma	Tanév	A hallgatók száma
1949/1950	22 386	1980/1981	104 528
1953/1954	60 687	1985/1986	102 533
1958/1959	34 037	1990/1991	108 376
1965/1966	96 723	1995/1996	189 833
1970/1971	84 040	1999/2000	307 780
1975/1976	111 386		

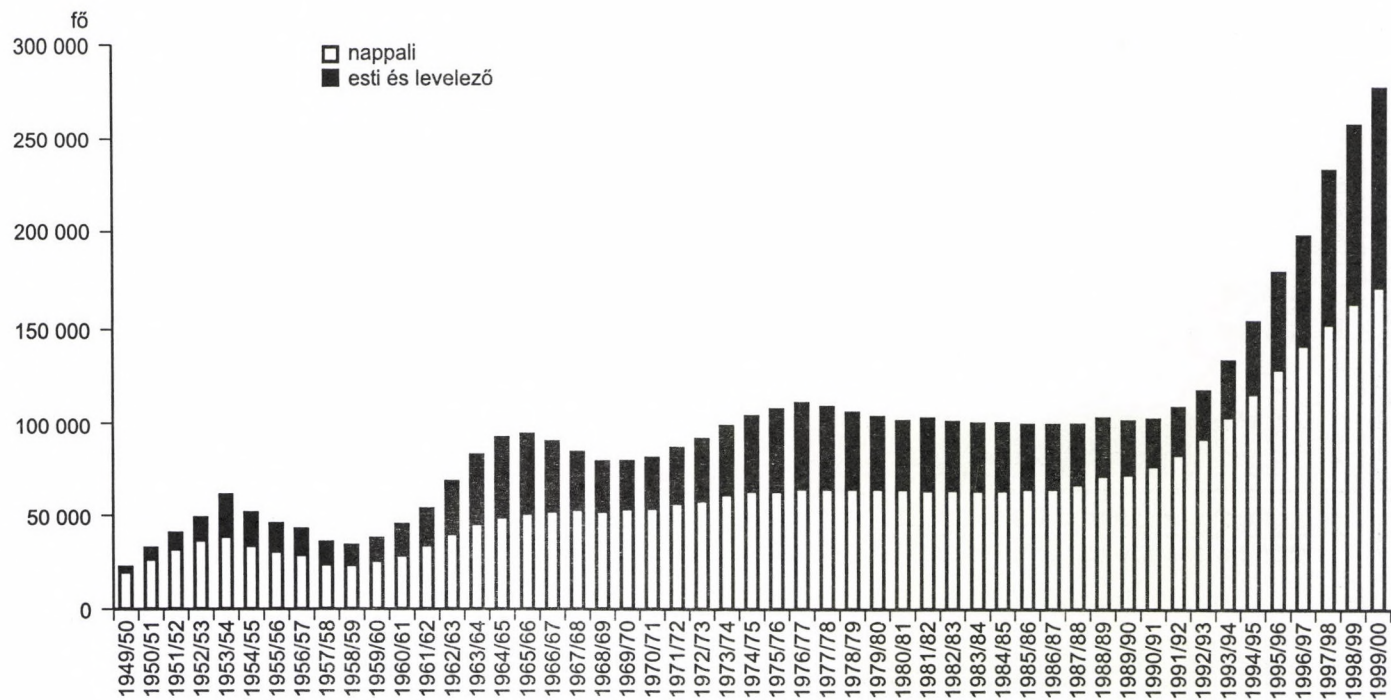
Megjegyzés: Az 1949/50–1985/86. tanévi adatok az egyházi és a katonai felsőoktatási intézmények, valamint a Rendőrtiszti Főiskola hallgatóinak számát nem tartalmazzák. Az itt közölt adatok eltér(hetnek) a *Statistikai Tájékoztató – Felsőoktatás* című kiadványban megjelentektől, mert a felsőoktatási hallgatói létszámokat teljes körűen, valamennyi oktatási formára kiterjedően tartalmazzák.

Forrás: Ladányi Andor adatgyűjtése.

A felsőoktatási hallgatólétszám alakulása Magyarországon 1949/50 és 1999/2000 között

Tanév	Nappali	Esti és levelező	Összesen	Tanév	Nappali	Esti és levelező	Összesen
1949/50	19 761	2 625	22 386	1975/76	64 319	43 465	107 784
1950/51	26 509	5 992	32 501	1976/77	64 496	46 280	110 776
1951/52	31 852	8 593	40 445	1977/78	64 693	43 956	108 649
1952/53	36 401	12 221	48 622	1978/79	64 660	41 266	105 926
1953/54	38 383	22 304	60 687	1979/80	64 447	39 022	103 469
1954/55	33 617	17 546	51 163	1980/81	64 057	37 109	101 166
1955/56	30 665	14 766	45 431	1981/82	63 383	39 181	102 564
1956/57	28 885	13 723	42 608	1982/83	63 280	37 284	100 564
1957/58	24 013	11 854	35 867	1983/84	62 944	36 921	99 865
1958/59	23 429	10 608	34 037	1984/85	63 217	36 769	99 986
1959/60	25 813	12 183	37 996	1985/86	64 190	35 154	99 344
1960/61	29 344	15 241	44 585	1986/87	64 855	33 650	98 505
1961/62	34 526	18 776	53 302	1987/88	66 697	32 328	99 025
1962/63	40 253	27 071	67 324	1988/89	71 689	31 352	103 041
1963/64	45 236	37 208	82 444	1989/90	72 381	28 487	100 868
1964/65	48 810	43 233	92 043	1990/91	76 601	25 786	102 387
1965/66	51 002	43 000	94 002	1991/92	83 191	25 350	108 541
1966/67	52 327	37 233	89 560	1992/93	92 328	25 132	117 460
1967/68	52 407	31 584	83 991	1993/94	103 713	30 243	133 956
1968/69	52 061	26 817	78 878	1994/95	116 370	38 290	154 660
1969/70	53 237	25 800	79 037	1995/96	129 541	50 024	179 565
1970/71	53 821	26 893	80 714	1996/97	142 113	56 919	199 032
1971/72	56 340	30 184	86 524	1997/98	152 889	80 768	233 657
1972/73	58 381	32 697	91 078	1998/99	163 100	95 215	258 315
1973/74	61 534	36 817	98 351	1999/2000	171 612	107 385	278 997
1974/75	63 100	40 558	103 658				

Forrás: Statisztikai Tájékoztató – Felsőoktatás. Oktatási Minisztérium.



A felsőoktatási hallgatólétszám alakulása Magyarországon 1949/50 és 1999/2000 között

A felsőoktatásba jelentkezők és felvettek száma és aránya Magyarországon

Intézménytípus	1990	1996	1997	1998
Felsőoktatási intézménybe jelentkezők	46 767	79 369	81 924	81 065
felvettek	16 818	38 382	40 922	43 629
Felvettek a jelentkezők százalékában				
Műszaki egyetem	52,1	77,1	75,1	81,0
Műszaki főiskola és egyetemi főiskolai kar	63,7	80,2	67,5	75,6
Agrártudományi egyetem	43,3	57,5	51,7	58,3
Mezőgazdasági főiskola és egyetemi főiskolai kar	37,0	51,3	45,2	44,7
Közgazdaság-tudományi kar	34,3	28,5	37,1	43,5
Gazdasági jellegű főiskola	29,4	45,1	55,7	53,2
Jogtudományi kar	27,8	25,8	22,3	27,2
Államigazgatási Főiskola	30,2	19,2	16,1	17,5
Bölcsészettudományi kar	20,2	37,5	42,1	48,3
Természettudományi kar	39,5	59,6	69,9	68,5
Tanárképző főiskola	30,9	58,6	69,3	63,8
Magyar Testnevelési Egyetem	27,0	62,3	51,0	68,1
Tanítóképző intézet, főiskola	35,9	73,6	78,6	73,7
Óvóképző intézet, főiskola	44,2	89,6	77,3	81,2
Orvostudományi egyetem	44,6	37,8	36,6	35,6
Egészségügyi főiskolai kar	43,0	38,9	46,5	52,7
Művészeti főiskola	17,4	17,0	15,6	23,0
Egyéb	—	18,3	22,0	24,8
Összesen	36,0	48,4	50,0	53,8

Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1998. KSH, 1999.

Oklevelet szerzett hallgatók száma Magyarországon

Tanév	Nappali	Esti	Levelező	Összesen
	tagozaton			
1937	2 368	–	–	2 368
1948	–	–	–	2 082
1950	–	–	–	4 345
1970	11 888	2157	4 175	18 220
1975	13 562	1739	8 974	24 275
1980	14 859	2265	9 739	26 863
1985	14 116	1894	9 126	25 136
1990	15 963	1294	6 846	24 103
1991	16 458	923	6 267	23 648
1992	16 201	905	5 278	22 384
1993	16 223	1109	6 283	23 615
1994	18 041	1024	5 477	24 542
1995	20 024	1269	4 944	26 237
1996	22 147	1385	7 778	31 310
1997	24 411	1807	10 572	36 790
1998	25 338	1696	11 575	38 609

Forrás: Statisztikai Tájékoztató – Felsőoktatás. Oktatási Minisztérium.

Doktori képzésben részesülő hallgatók életkor szerinti megoszlása Magyarországon (nappali tagozat, 1998)

Életkor	Összes	Nő	Férfi
	hallgatók száma		
22 éves	7	3	4
23 éves	275	80	195
24 éves	645	220	425
25 éves	749	279	470
26–29 éves	1455	619	836
30 éves és idősebb	1133	522	611
Összesen	4264	1723	2541

Forrás: Statisztikai Tájékoztató – Felsőoktatás. Oktatási Minisztérium.

A hallgatói létszám megoszlása Magyarországon képzési ágak szerint a századforduló és az első világháború között (%)

Képzési ág	1900/01	1904/05	1908/09	1913/14
Jogi	47,7	45,6	43,0	35,5
Humán és természettudományi	9,9	12,0	10,1	8,1
Orvosi és gyógyszerészeti	6,5	8,6	14,9	22,4
Műszaki	14,5	9,4	10,2	15,9
Mezőgazdasági	7,6	8,0	5,4	5,1
Hittudományi	12,1	14,7	13,6	10,7
Művészeti	1,7	1,7	2,8	2,3
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: Oktatási Minisztérium, Ladányi Andor számításai.

A hallgatói létszám megoszlása Magyarországon képzési ágak szerint az 1920-as–1930-as években (%)

Képzési ág	1922/23	1925/26	1929/30	1933/34	1937/38
Jogi	20,1	28,8	33,6	36,1	36,9
Humán és természettudományi	6,6	8,9	14,4	15,3	11,6
Orvosi és gyógyszerészeti	25,8	21,3	15,4	14,4	11,9
Műszaki	18,5	14,4	9,3	7,3	8,0
Mezőgazdasági	9,8	9,5	6,4	5,2	7,6
Közgazdasági	12,4	5,8	5,0	5,3	4,5
Pedagógiai	1,8	3,9	6,2	5,1	7,7
Hittudományi	3,5	5,4	8,0	10,0	10,5
Művészeti	1,5	2,0	1,7	1,3	1,3
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: Oktatási Minisztérium, Ladányi Andor számításai.

A magyar felsőfokú oktatási intézmények hallgatóinak száma tanulmányi ágak szerint

Tanulmányi ág	Hallgató		Nappali tagozatos hallgató		Végzett hallgató	Ebből nappali tagozaton
			összesen	ebből nő		
	1990	1998				
Műszaki	23 049	60 628	41 575	9 985	7 108	5 875
Mezőgazdasági	5 721	24 243	10 904	6 226	2 290	1 740
Állatorvosi	517	858	858	431	78	78
Orvostudományi	6 464	7 567	7 567	3 779	948	948
Gyógyszerész	1 193	1 332	1 332	881	165	165
Egészségügyi	1 971	7 029	4 047	3 731	1 258	683
Közgazdaság-tudományi	12 396	34 440	21 817	12 733	5 366	3 711
Jogtudományi és államigazgatási	5 812	18 439	8 909	5 406	1 691	1 029
Bölcsészettudományi	7 658	33 078	22 568	15 682	5 489	3 253
Természettudományi	6 015	12 167	10 055	4 297	1 773	1 323
Tanárképző főiskolai	13 150	21 815	12 351	8 738	5 136	2 921
Gyógy- és pedagógiai	1 399	1 245	601	564	442	162
Testnevelési	996	1 796	672	302	284	130
Tanítóképző főiskolai	7 697	15 191	9 682	8 400	2 300	1 093
Óvóképző főiskolai	2 641	5 469	2 170	2 074	1 719	588
Művészeti	2 404	3 689	3 006	1 713	774	621
Hittudományi	1 204	5 166	2 831	1 316	730	386
Egyéb	2 100	4 163	2 155	442	1 058	632
Összesen	102 387	258 315	163 100	86 700	38 609	25 338

Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1998. KSH, 1999.

A magyar felsőfokú oktatási intézmények hallgatóinak száma intézmények szerint 1998-ban

Intézmény	Hallgató		Ezen belül nappali tagozatos		Oklevelet szerzett hallgató		Ezen belül nappali tagozatos	
	össze- sen	ebből nő	össze- sen	ebből nő	össze- sen	ebből nő	össze- sen	ebből nő
Budapesti Műszaki Egyetem	13 085	2 639	12 105	2 335	1 350	296	1 092	200
Miskolci Egyetem	13 129	5 787	9 133	4 026	1 945	993	1 556	763
Veszprémi Egyetem	4 828	2 574	4 460	2 301	514	293	404	209
Széchenyi István Főiskola, Győr	6 341	2 738	5 119	2 042	1 112	463	1 000	413
Kandó Kálmán Műszaki Főiskola, Budapest	3 713	198	2 923	163	656	36	554	29
Bánki Donát Gépipari Műszaki Főiskola, Budapest	1 330	171	1 224	164	330	62	294	62
Gépipari és Automatizálási Műszaki Főiskola, Kecskemét	1 778	324	1 429	291	274	28	252	27
Ybl Miklós Műszaki Főiskola, Budapest	1 153	330	796	253	236	76	186	56
Könnnyüipari Műszaki Főiskola, Budapest	1 889	1 302	1 660	1 147	304	215	278	198
Gábor Dénes Főiskola, Budapest	15 447	2 945	3 432	578	463	117	150	41
Gödöllői Agrártudományi Egyetem	16 939	9 416	5 433	2 713	2 005	1 018	1 218	544
Pannon Agrártudományi Egyetem, Keszthely	2 747	1 377	2 305	1 173	356	141	284	118
Debreceni Agrártudományi Egyetem	3 427	1 582	2 421	1 218	422	158	307	103
Soproni Egyetem	2 402	840	1 490	552	176	34	176	34
Kertészeti és Élelmiszeripari Egyetem, Budapest	3 396	2 063	2 093	1 392	389	228	351	215
Állatorvos-tudományi Egyetem, Budapest	858	431	858	431	78	26	78	26
Semmelweis Orvostudományi Egyetem, Budapest	4 022	2 061	4 022	2 061	502	233	502	233
Haynal Imre Egészségtudományi Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar, Budapest	1 794	1 580	1 014	940	423	366	247	226
Debreceni Orvostudományi Egyetem	3 336	2 281	2 608	1 618	381	275	289	191
Pécsi Orvostudományi Egyetem	3 583	2 837	2 617	1 933	591	473	393	286
Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Egyetem, Szeged	2 756	1 884	2 476	1 638	474	344	365	248
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest	19 382	11 683	15 739	9 353	3 062	2 000	2 334	1 420
József Attila Tudományegyetem, Szeged	13 005	7 414	8 673	5 064	1 491	914	1 083	697
Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen	9 697	5 383	7 586	4 123	1 646	983	1 262	728
Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs	17 306	9 109	8 650	4 349	3 176	1 797	1 428	656
Államigazgatási Főiskola, Budapest	2 442	1 720	591	443	576	380	165	128
Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem	5 246	2 436	4 653	2 095	804	431	673	322
Pénzügyi és Számviteli Főiskola, Budapest	3 972	2 408	2 599	1 438	904	560	733	460
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskola, Budapest	3 762	2 490	1 924	1 320	592	408	357	245
Általános Vállalkozási Főiskola, Budapest	954	668	479	335	—	—	—	—
Külkereskedelmi Főiskola, Budapest	3 575	2 606	1 981	1 362	574	441	481	364

A magyar felsőfokú oktatási intézmények hallgatóinak száma intézmények szerint 1998-ban (folytatás)

Intézmény	Hallgató		Ezen belül nappali tagozatos		Oklevelet szerzett hallgató		Ezen belül nappali tagozatos	
	össze- sen	ebből nő	össze- sen	ebből nő	össze- sen	ebből nő	össze- sen	ebből nő
Kereskedelmi és Gazdasági Főiskola, Szolnok	3 477	2 412	1 369	953	477	311	237	165
Modern Üzleti Tudományok Főiskolája, Tatabánya	1 448	809	902	505	86	42	71	35
Nemzetközi Üzleti Főiskola, Budapest	638	310	638	310	—	—	—	—
Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely	4 907	3 476	2 540	1 828	1 054	772	567	410
Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza	3 983	2 868	2 990	2 176	985	736	621	458
Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger	6 042	4 370	2 772	1 967	1 403	1 015	619	433
Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged	4 643	3 231	2 729	1 934	1 079	763	700	508
Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár	3 301	2 416	1 692	1 123	342	243	342	243
Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest	1 245	1 154	601	564	442	396	162	145
Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola, Győr	2 231	1 836	1 130	992	342	252	107	101
Budapesti Tanítóképző Főiskola	1 980	1 863	1 208	1 122	411	406	123	121
Comenius Tanítóképző Főiskola, Sárospatak	946	807	615	519	147	144	11	11
Kőrös Főiskola, Békéscsaba	2 913	2 325	1 343	1 044	399	361	221	194
Eötvös József Főiskola, Baja	1 578	1 109	1 051	712	334	228	182	103
Jászberényi Tanítóképző Főiskola	1 461	1 251	857	770	219	191	107	98
Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár	1 521	1 349	911	806	348	336	192	182
Illyés Gyula Pedagógiai Főiskola, Szekszárd	1 198	1 060	707	618	255	249	90	84
Kecskeméti Tanítóképző Főiskola	1 228	1 102	787	682	189	177	158	148
Mozgássérültek Pető András Nevelő- képző és Nevelőintézete, Budapest	241	224	241	224	47	39	47	39
Benedek Elek Óvóképző Főiskola, Sopron	1 480	1 372	491	479	666	651	140	140
Hajdúböszörményi Wargha István Pedagógiai Főiskola	1 610	1 429	658	621	240	239	128	127
Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest	1 796	812	672	302	284	120	130	70
Magyar Iparművészeti Főiskola, Budapest	600	410	507	341	100	64	100	64
Magyar Képzőművészeti Főiskola, Budapest	510	229	455	198	81	37	72	29
Színház- és Filmművészeti Főiskola, Budapest	264	122	214	95	36	18	28	14
Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola, Budapest	953	524	890	489	282	162	231	139
Magyar Táncművészeti Főiskola, Budapest	373	269	72	35	20	11	8	4
Rendőrtiszt Főiskola, Budapest	2 247	623	741	287	644	99	241	35
Katonai intézmények	1 916	183	1 414	155	414	30	391	29
Egyházi, felekezeti intézmények	14 291	9 074	9 410	5 998	1 477	1 085	820	551
Összesen	258 315	140 296	163 100	86 700	38 609	22 966	25 338	13 922

Forrás: *Magyar Statisztikai Évkönyv 1998*. KSH, 1999.

**A felsőfokú oktatás létszámának és az egy hallgatóra jutó kiadásoknak az alakulása Magyarországon
(1985–1999)**

Év	Hallgatói létszám a felsőfokú oktatásban (nappali tagozatos, fő)	Egy hallgatóra jutó költségvetési kiadás (Ft/fő/év)	Egy hallgatóra jutó kiadások az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva (%)
1985	64 109	78 013	80,0
1986	64 855	82 447	80,3
1987	66 697	89 447	76,6
1988	71 689	108 142	78,6
1989	72 381	142 605	86,3
1990	76 601	216 149	107,3
1991	83 191	266 695	110,5
1992	92 328	342 715	120,4
1993	103 713	374 342	108,8
1994	116 370	413 234	97,3
1995	129 541	420 356	76,6
1996	142 113	409 702	60,6
1997	152 889	510 798	60,7
1998	163 100	536 532	53,3
1999	173 352	602 427	52,1

Forrás: Statisztikai Tájékoztató – Felsőoktatás, Művelődési Évkönyvek 1996, 1998, és 1999 előzetes. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, illetve Oktatási Minisztérium, Budapest. (Meg kell jegyezni, hogy a KSH 1997. évi Statisztikai Évkönyvében az 1998–1996-os időszakra vonatkozóan részben eltérő adatok szerepelnek.)

**A felsőoktatási kiadások alakulása Magyarországon
a GDP-hez viszonyítva (%)**

Év	A felsőoktatási kiadások GDP-hez viszonyított aránya
1980	0,54
1985	0,52
1986	0,53
1987	0,51
1988	0,57
1989	0,66
1990	0,81
1991	0,88
1992	1,06
1993	1,07
1994	1,08
1995	0,96
1996	0,86
1997	0,94
1998	0,90
1999	0,96

Forrás: Statisztikai Tájékoztató – Felsőoktatás, Művelődési Évkönyvek, 1995, 1996, 1997. Művelődési és Közoktatási, illetve Oktatási Minisztérium, Budapest, 1997, 1998, 1999.

Válogatott bibliográfia

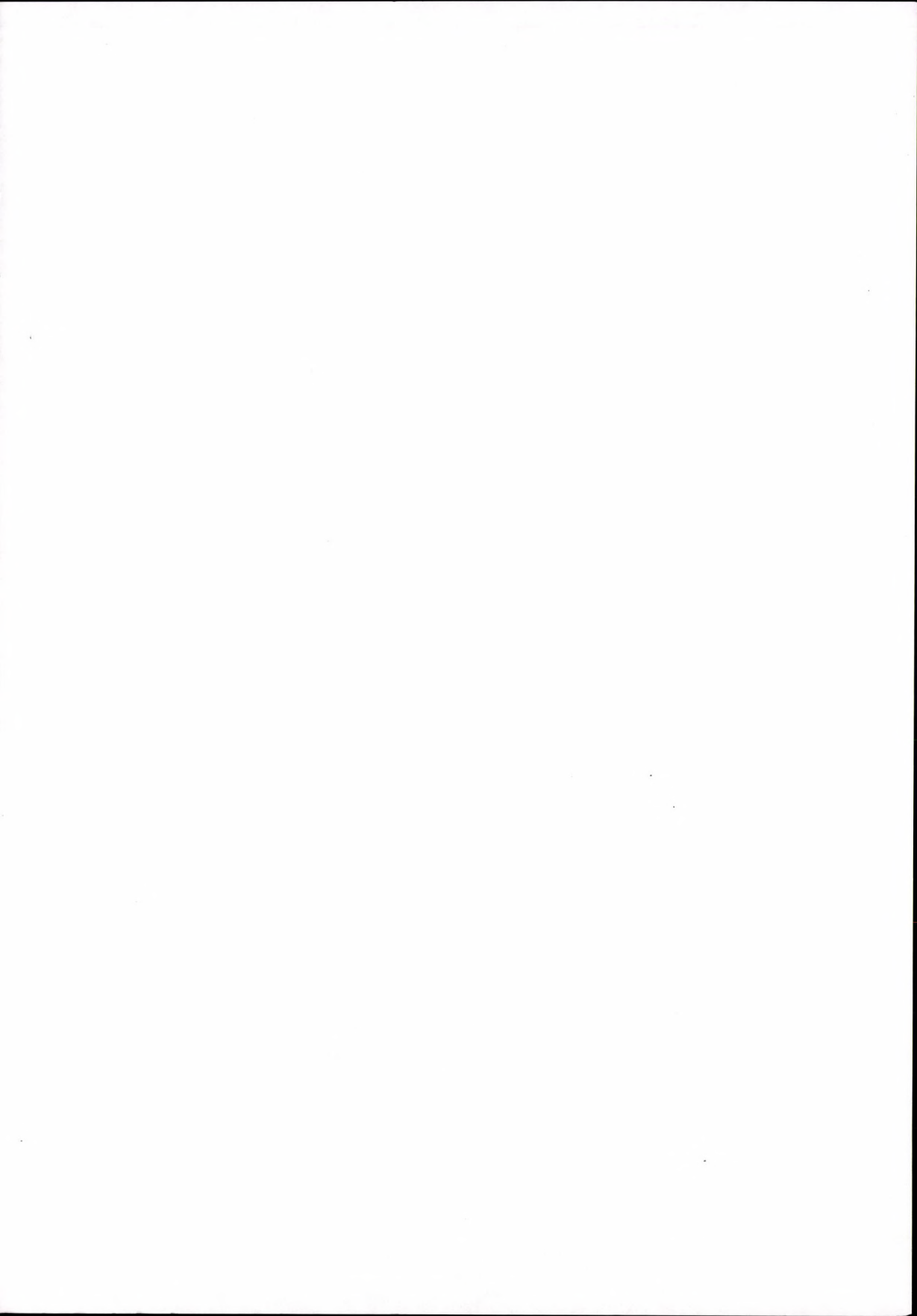
Az alábbiakban válogatást adunk olyan publikációkból, amelyek folyóiratunk e számának témáihoz kapcsolódnak

- Alheit, P. – Kammler, E. (eds) (1998): *Lifelong Learning and Its Impact on Social and Regional Development*. Bremen, Donat Verlag.
- Altbach, P. (1999): The Logic of Mass Higher Education. *Tertiary Education and Management*, No. 5.
- Archer, M. S. (ed.) (1982): The Sociology of Educational Expansion: Take-off, Growth and Inflation in Educational Systems. *SAGE Studies in International Sociology* 27. London etc., SAGE.
- Armstrong, P. et al. (eds) (1997): *Crossing Borders, Breaking Boundaries: Research in the Education of Adults*. London, Birkbeck College.
- Atkinson, G. B. J. (1988): Újabb fejlemények az oktatás finanszírozásában. In: *Oktatásfinanszírozás*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- Bialecki, I. – Dabrowa-Szeffler, M. (et al.) (1994): Changes in Higher Education in Central European Countries. Warszawa, IFiS Publ.
- Brennan, B. (1994): The Fourth Education Sector. *ERIC* EJ1498527.
- Burgen, A. (ed.) (1996): Goals and Purposes of Higher Education in the 21st Century. London, Jessica Kingsley Publishers. (Higher Education Policy Series 32.)
- Clark, B. R. (1983): *The Higher Education System*. Berkeley, University of California Press.
- Cole, J. R. – Barber, E. G. – Graubard, S. R. (eds) (1994): The Research University in a Time of Discontent. Baltimore–London, The Johns Hopkins University Press.
- Colley, F. (1993): Community Adult Education. *ERIC* ED361491.
- Coombs, Ph. H. (1971): *Az oktatás világválsága. Rendszerelemzés*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Cowen, R. (ed.) (1996): The Evaluation of Higher Education Systems. London–Philadelphia, Kogan Page.
- Craig, J. E. (1981): The Expansion of Education. *Review of Research in Education*, No. 9.
- Darvas P. (1993): Felsőoktatás és az egyetemek egy „új” Európában. Várakozások és változások. In: *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Budapest, Educatio.
- Delors, J. (ed.) (1998): *Az oktatás rejtett kincs*. Párizs–Budapest, Unesco.
- Duke, C. (ed.) (1992): *Liberal Adult Education: Perspectives and Projects*. Oxford, University of Oxford.

- Dutch Higher Education and Research. The Hague, Ministry of Education and Science, 1988.
- Education at a Glance*. Paris, OECD, CERI, 1997, 1998.
- Frackmann, E. – Maassen, P. (eds) (1989): Towards Excellence in European Higher Education in the 90s: Proceedings. 11th European AIR Forum, University of Trier, Trier, Germany, August 27–30, 1989. Enschede, EAIR – European Higher Education Society and Utrecht, Lemma.
- Friedman, M. – Friedman, R. (1998): *Választhatás szabadon*. Budapest, Akadémiai Kiadó–Florida, MET Publishing Corp.
- Fulton, O. – Ellwood, S. (1989): *Admissions to Higher Education: Policy and Practice*. Sheffield, Training Agency.
- Gábor R. I. (1999): Mi a hasonlóság az egyetemi tanulmányok és a disznóól között? Ajánlás és széljegyzetek. *Közgazdasági Szemle*, 1999. június
- Gellert, C. (1999): Elit és tömeg a felsőoktatásban. Egy rosszul felfogott dichotómia. Ford. Berényi Gábor. *Világosság*, 1999/10.
- Giere, U. (1996): *Adult Learning in a World at Risk: Emerging Policies and Strategies*. Hamburg, Unesco Institute of Education.
- Goedegebuure, L. C. – Kaiser, F. – Maassen, P. – Meek, L. – Vught, F. van – Meer, E. de (eds) (1994): *Higher Education Policy. An International Comparative Perspective*. Oxford, Pergamon Press.
- Halász G. (1993): Változások az európai közoktatási rendszerek irányításában. In: *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Budapest, Educatio.
- Harach, L. – Kotásek, J. – Koucky, J. – Hendrichová, J. (1992): Higher Education in the Czech and Slovak Federal Republic (CSFR): Report to the OECD. Prague–Bratislava, Centre for Higher Education Studies.
- Higher Education Policy in Finland. Helsinki, Ministry of Education, 1994.
- Horváth Gy. (1999): Kutatás, felsőoktatás és regionális átalakulás. Az innováció szerepe a regionális fejlődésben. *Magyar Tudomány*, 1999/4.
- Hrubos I. (1995): A felsőoktatási rendszerek válaszai a változó társadalom kihívásaira. *Szociológiai Szemle*, 1995/4.
- Hrubos I. (1998): A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása a fejlett országokban a tömegessé válás korszakában. *Európa Fórum*, 1998/1.
- Hrubos I. (2000): A japán felsőoktatási modell. *Educatio Füzetek*, No. 226.
- Intézményi struktúrák alakulásának trendjei a felsőoktatásban. Projektjelentés a bolognai konferenciára (1999), Bologna, CERI.
- Inzelt, A. (1999): Kutatóegyetem a finanszírozás tükrében. *Közgazdasági Szemle*, 1999/4.
- Jánossy F. (1966): *A gazdasági fejlődés trendvonalai és a helyreállítási periódusok*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Jarvis, P. (1995): *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. New York, Routledge.
- Kozma, T. (1993): The Expansion of Education in Eastern Europe: A Regional View. *Higher Education in Europe* 1993/2.
- Kozma T. (1994): Nemzetközi trendek. *Educatio*, Vol. 3, No. 1.

- Kozma T. (1995a): Tudomány az egyetemen: A kutatás irányítása, szervezése és finanszírozása a felsőoktatásban. Kézirat. Budapest, Oktatókutatató Intézet.
- Kozma, T. (1995b): Research on Higher Education: The Case of Hungary. Kézirat. Budapest, Oktatókutatató Intézet.
- Ladányi A. (1989): *Mennyiségi fejlődés és strukturális változások: a felsőoktatás útja a felszabadulás után.* Budapest, Tankönyvkiadó – Oktatókutatató Intézet.
- Ladányi A. (1991): *A felsőoktatás irányításának történeti alakulása.* Budapest, TS-4 Programiroda.
- Ladányi A. (1992): *A felsőoktatás mennyiségi fejlődésének nemzetközi tendenciái. Összehasonlító statisztikai elemzés.* Budapest, Felsőoktatási Koordinációs Iroda.
- Ladányi A. (1996): *A felsőoktatás nemzetközi statisztikai összehasonlításban.* (Kutatás közben.) Budapest, Oktatókutatató Intézet.
- Ladányi A. (1998): Az európai integráció és a magyar felsőoktatás. *Európai Tükör*, 1998/3.
- Ladányi A. (1999): *A magyar felsőoktatás a 20. században.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Mayo, M. (1997): *Imaging Tomorrow: Adult Education for Transformation.* Leicester, National Institute of Adult Continuing Education.
- Meyer, J. W. et al. (1992): World Expansion of Mass Education 1870–1970. *Sociology of Education*, No. 65.
- Neave, G. – Vught, F. A. (eds) (1991): *Prometheus Bound. The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe.* Oxford, Pergamon Press.
- OECD (1995): *OECD Education Statistics 1985–1992.*
- OECD (1997): *Education Policy Analysis.*
- Osborne, D. – Gaebler, T. (1994): *Új utak a közigazgatásban,* Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
- Polónyi I. (1996): *A felsőoktatás gazdasági jellemzői.* (Kutatás közben, No. 213.) Budapest, Oktatókutatató Intézet.
- Reischmann, J. et al. (eds) (1999): *Comparative Adult Education.* Ljubljana, Slovenian Institute for Adult Education.
- Salmi, J. – Verspoor, A. M. (1994): *Revitalizing Higher Education.* Oxford, Pergamon Press.
- Schultz, T. W. (1983): *Beruházás az emberi tőkébe.* Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Scott, P. (1995): *The Meanings of Mass Higher Education.* Buckingham, Bristol, Open University Press.
- Semjén A. (1993): Oktatásfinanszírozás: az európai út. Egy modell változása. In: *Az oktatás jövője és az európai kihívás.* Budapest, Educatio.
- Simai, M. (1996): The Globalization Problem and the Universities: Old Problems and New Challenges. *Educatio*, Vol. 5, No. 4.
- Stark A. (1996): Államháztartási reform az oktatásban, a kutatásban és a kultúrában. *INFO-Társadalomtudomány*, 37. szám, 1996.

- Statistikai Tájékoztató – Felsőoktatás 1997/1998* (1998), Budapest, Oktatási Minisztérium.
- Surányi B. (2000): Az oktatási rendszer expanziója. *Iskolakultúra*, 2000/10/4.
- Szőgi L. (2000): *A magyar felsőoktatás évszázadai*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Teichler, U. (1993): Structures of Higher Education Systems in Europe. In: Gellért, C. (ed.) *Higher Education in Europe*. London, Jessica Kingsley Publishers.
- Trow, M. (1973): *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Policies for Higher Education*. Paris, OECD.
- Wasser, H. (1999): *Diversification in Higher Education*. Kassel, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel.
- Westerheijden, D. F. – Brennan, J. – Maassen, P. A. M. (eds) (1994): *Changing Contexts of Quality Assessment: Recent Trends in West European Higher Education*. Utrecht, Lemma.
- Winter Hebron, Ch. de (1996): *Higher Education in the United Kingdom*. Bucharest, UNESCO CEPES.



Az Országgyűlési Könyvtár
állományából fordítva.

Kiadja
az Országgyűlési Könyvtár
az MTA Szociológiai Kutatóintézet
és az MTA VITA Alapítvány
közreműködésével

A kiadásért felel:
az Országgyűlési Könyvtár főigazgatója

A szerkesztésért felel: Tamási Péter

A nyomdába adás ideje: 2000. november

HU ISSN 0864-8174

Ára: 300,- Ft áfával

INFO-Társadalomtudomány

1. szám: Válaszúton a magyar társadalom
2. szám: Népbetegségeink? – A társadalmi beilleszkedési zavarok anatómiájához
3. szám: Technikai fejlődésünk útvesztői
4. szám: Egy mítosz és következményei – Az ún. „nem termelő” szféráról
5. szám: Társadalmi rétegződésünk, társadalmi struktúránk
6. szám: Reformgazdaság?
7. szám: A szocializmus sorsfordulói
8. szám: Az új alkotmány elé
9. szám: Meg lehet-e állítani Magyarországon népességfogyását?
10. szám: Kisebbségben – A nemzetiségi kérdés margójára
11. szám: Magyarország és a szociálpolitika
12. szám: A hatalomról
13. szám: Településeink, válságos régióink és az önkormányzatok
14. szám: Az átmenet időszaka Közép- és Kelet-Európában
15. szám: Külgazdaság: a magyar gazdaság megváltója?
16. szám: Bűnözés és társadalom
17. szám: Vallás – egyházak – társadalom
18. szám: Oktatás – változás
19. szám: A magyar falu a változások sodrában
20. szám: Magyarország a világgazdaság rendszerében
21. szám: Környezeti problémák – társadalmi változások
22. szám: Választások
23. szám: A munkanélküliség Magyarországon
24. szám: Biztonságpolitika és a hadsereg Magyarországon
25. szám: Idegengyűlölet, másság, tolerancia
26. szám: Az ifjúság helyzetéről
27. szám: Az európai integráció és Magyarország
28. szám: Változások a magyar társadalomban a rendszerátalakulás után
29. szám: Az átmenet mérlege a „visegrádi országokban”
30. szám: A változó család
31. szám: A „rendszerelváltó” közigazgatás
32. szám: Nőtudomány
33. szám: A feketegazdaság: a piaczgazdaság kísérőjelensége
34. szám: Az államháztartás reformjáról
35. szám: Kommunikáció – média – közvélemény
36. szám: Az átalakuló magyar mezőgazdaság
37. szám: A szociális ellátórendszer reformjáról
38. szám: Az információs társadalomról
39. szám: Értékváltozások
40. szám: Az egészség értéke
41. szám: A földkérdésről
42. szám: A kibontakozó nonprofit szektor
43. szám: Az infrastruktúráról
44. szám: A régiókról
45. szám: Az államháztartási és költségvetési reformokról
46. szám: Külgazdasági egyensúlyunk
47. szám: Parlamentarizmus Közép- és Nyugat-Európában
48. szám: A tudomány Magyarországon